

CURRÍCULO DA
EDUCAÇÃO
INFANTIL
DO MUNICÍPIO DE TERESINA

Caderno
Introdução

SEMEC
Secretaria Municipal
de Educação





Prefeitura de
Teresina

PREFEITURA MUNICIPAL DE TERESINA

JOSÉ PESSOA LEAL

Prefeito Municipal de Teresina

ROBERT RIOS MAGALHÃES

Vice-Prefeito de Teresina

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

NOUGA CARDOSO BATISTA

Secretário Municipal de Educação

EDILEUSA MARIA LUCENA SAMPAIO

Secretária Executiva de Gestão

REINALDO XIMENES DA SILVA

Secretário Executivo de Ensino

MARINALVA DA COSTA PEREIRA DE SENA

Gerente de Educação Infantil

BÁRBARA ANNY RIBEIRO MOREIRA

Gerente de Ensino Fundamental - Anos iniciais

GEANE ALVES

Gerente de Ensino Fundamental - Anos finais

JANAÍNA ÉRIKA DOS SANTOS MOURA

Gerente de Gestão Escolar

HOSTIZA MACHADO VIEIRA

Gerente de Formação

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Catalogação na Fonte

C976

Currículo da Educação Infantil do Município de Teresina:
Caderno Introdução / Carmem Antonia Portela Leal
Silva, Maria Luzia Alves de Carvalho, Sammya Daiane
Ribeiro Veras (Coord.). – Teresina: Silcar Gráfica e
Editora, 2023.
76 p.:il. color.

ISBN 978-65-997319-1-4

1. Educação Infantil 2. Atividades Pedagógicas 3.
Desenvolvimento Infantil 4. Práticas Educacionais 5.
Formação Ética – Crianças 6. Projetos Educacionais 7.
Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) I.
SEMEC II. Prefeitura de Teresina III. Título

CDD – 372

Ficha Catalográfica: Bibliotecária Larissa Andrade CRB – 3/1179

Todos os direitos reservados. De acordo com a Lei nº. 9.610, de 19/02/1998, nenhuma parte
deste livro pode ser fotocopiada, gravada, reproduzida ou armazenada num sistema de
recuperação de informação ou transmitida sob qualquer forma, por meio eletrônico ou
mecânico, sem prévio consentimento do autor.

EQUIPE DE COORDENAÇÃO E ELABORAÇÃO

COMISSÃO CENTRAL

CARMEM ANTONIA PORTELA LEAL SILVA
MARIA LUZIA ALVES DE CARVALHO
SAMMYA DAIANE RIBEIRO VERAS

COORDENAÇÃO EXECUTIVA

SAMMYA DAIANE RIBEIRO VERAS

REDATORAS

CARMEM ANTONIA PORTELA LEAL SILVA
MARIA LUZIA ALVES DE CARVALHO
SAMMYA DAIANE RIBEIRO VERAS

GRUPO DE TRABALHO

COORDENADORA DO GRUPO

EDIANE DE MELO CASTELO BRANCO NASCIMENTO

MEMBROS

ADÉLIA DE JESUS ROCHA AMORIM
AMANDA KÁRDIA ALVES DE OLIVEIRA
ARLENE SILVA DE OLIVEIRA
DEISE MARIA HIGINO HOLANDA CORDEIRO
EDVÂNIA CARDOSO DE OLIVEIRA RODRIGUES
EUSILENE DA ROCHA FERREIRA
FRANCISCA EUDEILANE DA SILVA PEREIRA
IRIS OLIVEIRA DE DEUS
JECILÉIA DO NASCIMENTO GONÇALVES PACHECO
KÁTIA LUCIANA NOLÊTO DE ARAÚJO DANTAS
LIANA GREGÓRIA MOURA SOARES
LILIAN DE OLIVEIRA NASCIMENTO
LUCILANE BARBOSA DA SILVA
MARIA CLEONISE DA SILVA MOTA
NAIRA MARIA RODRIGUES ARAÚJO
RAIMUNDA PAZ DOS SANTOS BARBOSA
ROSA ELIANNETE SALDANHA ALVES DA SILVA
SARAH JANE DE CARVALHO LIMA
SILVIA VALÉRIA BRITO DE CASTRO DOS ANJOS

REVISÃO NORMATIVA E LINGUÍSTICA

CLEUMA MAGALHÃES E SOUSA

REVISÃO CURRICULAR

ANDREA COSTA GARCIA
EDILMA MENDES RODRIGUES GONÇALVES

IMPRESSÃO

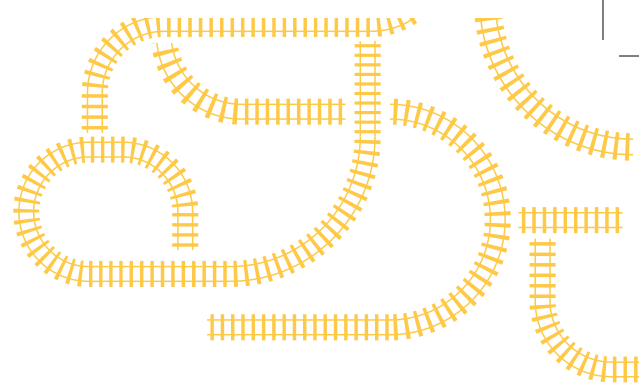
SILCAR GRÁFICA

PROJETO GRÁFICO E DIAGRAMAÇÃO

ÁREA DE CRIAÇÃO / SILCAR GRÁFICA



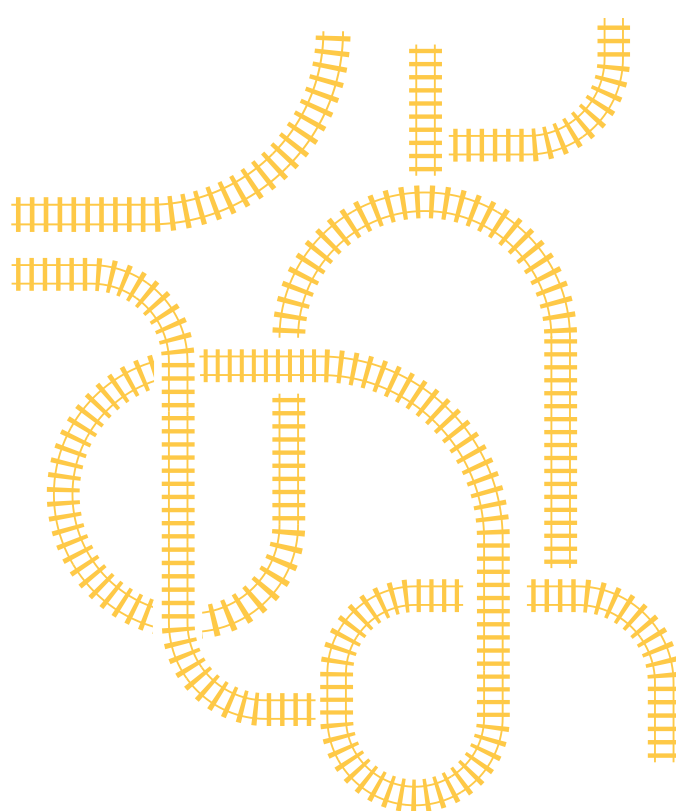
SUMÁRIO



APRESENTAÇÃO.....	6
INTRODUÇÃO.....	8
1 PRINCÍPIOS E FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL:	
NOSSA LOCOMOTIVA SE ENERGIZA NESSA FONTE	17
PRINCÍPIOS ÉTICOS, POLÍTICOS E ESTÉTICOS.....	19
CRIANÇA: POR ELA E COM ELA TRILHAMOS	20
O BRINCAR: COMBUSTÍVEL QUE NOS MANTÊM NOS TRILHOS	22
NOS TRILHOS DA EDUCAÇÃO INTEGRAL	24
NOS TRILHOS DA EQUIDADE	27
NOS TRILHOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA	29
2 DIREITOS DE APRENDIZAGEM: POR ONDE DEVEMOS TRILHAR	33
CONVIVER	35
BRINCAR	35
PARTICIPAR.....	35
EXPLORAR	35
EXPRESSAR	36
CONHECER-SE.....	36
3 CAMPOS DE EXPERIÊNCIAS: POR ONDE DEVEMOS TRILHAR	37
O EU, O NÓS E O OUTRO.....	39
CORPO, GESTOS E MOVIMENTOS.....	39
TRAÇOS, SONS, CORES E FORMAS.....	40
ESCUTA, FALA, PENSAMENTO E IMAGINAÇÃO.....	41
ESPAÇO, TEMPOS, QUANTIDADES, RELAÇÕES E TRANSFORMAÇÕES.....	42
4 NA TRILHA DOS OBJETIVOS DE DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL – ODS	43
5 ORGANIZAÇÃO DO PROCESSO EDUCATIVO NA EDUCAÇÃO INFANTIL:	
CADA ESTAÇÃO UM DESAFIO, CADA DESAFIO UMA DESCOBERTA	47
6 AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: NESSE CAMINHO A GENTE TRILHA	51
7 CURRÍCULO NA PRÁTICA: TRILHANDO RUMO AO DESENVOLVIMENTO INFANTIL	57
ESTAÇÃO: PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO	58
ESTAÇÃO: FORMAÇÃO CONTINUADA.....	60
ESTAÇÃO: PARCERIAS	63
ESTAÇÃO: INFRAESTRUTURA.....	64
8 A TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL:	
A VIAGEM CONTINUA.....	67
REFERÊNCIAS	72



APRESENTAÇÃO



Esta publicação apresenta o Currículo da Educação Infantil da Rede Pública Municipal de Ensino de Teresina, fruto de uma construção coletiva, realizada a partir de reflexões, pesquisas e produções, envolvendo a participação de profissionais da educação – professores, pedagogos, gestores, técnicos da Secretaria Municipal de Educação – SEMEC. Ademais, foi disponibilizada consulta pública para análise e contribuição de todos os atores da comunidade escolar.

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, nº 9.394/96, em seu artigo 29, alterada pela Lei nº 12.796/2013, a Educação Infantil, “[...] primeira etapa da educação básica tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até 05 (cinco) anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (Brasil, 1996, p. 22).

Diante do exposto, a gestão pedagógica, administrativo-financeira e pessoal-relacional dos Centros Municipais de Educação Infantil – CMEI e das Unidades de Ensino – UE, que ofertam educação infantil, devem considerar a forma como as crianças, nesse momento de suas vidas, vivenciam o mundo, constroem conhecimentos, expressam-se, interagem e manifestam desejos e curiosidades em seu processo de desenvolvimento. Devem ainda, agregar ao seu fazer pedagógico, princípios e valores do projeto de sociedade democrática dispostos na Constituição Federal de 1988, art. 3º, incisos I, II e IV, assumindo sua responsabilidade na construção de uma sociedade livre, justa, solidária, por meio de um trabalho que vise a redução das desigualdades sociais e a promoção do bem-estar de todos.

Esses compromissos, contudo, são desafiadores, especialmente quando somados áqueles específicos desta etapa da educação básica, creches e pré-escolas, como a garantia do acesso, permanência e qualidade na educação, de forma equânime. Nessa perspectiva,

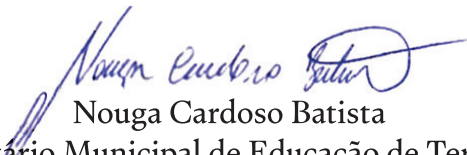


faz-se necessário empreendimento de esforços voltados para uma ação coletiva de superação das desigualdades educacionais e garantia dos direitos constitucionalmente tutelados para todas as crianças.

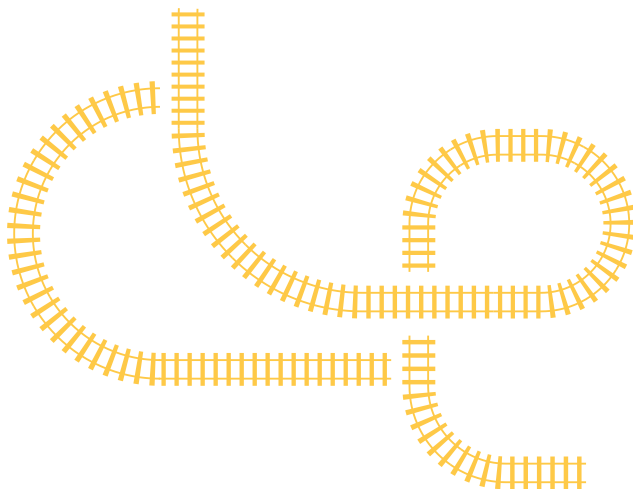
A Base Nacional Comum Curricular – BNCC, aprovada pela Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017, suscitou a reformulação das Diretrizes Curriculares do Município de Teresina aprovadas em 2008, indicando que o currículo “[...] tem papel complementar para assegurar as aprendizagens essenciais definidas para cada etapa da Educação Básica, uma vez que tais aprendizagens somente se materializam mediante o conjunto de decisões que caracterizam o currículo em ação” (Brasil, 2018, p.16).

Dessa forma, nosso Currículo foi adequado às proposições da BNCC, considerando a realidade local e regional “[...] incorporar aos currículos e às propostas pedagógicas a abordagem de temas contemporâneos que afetam a vida humana em escala local, regional e global, preferencialmente de forma transversal e integradora” (Brasil, 2018, p.19), e respeitando a autonomia da Rede Pública Municipal de Ensino de Teresina e das Unidades de Ensino.

Temos como propósito que o Currículo da educação infantil de Teresina seja uma bússola para a jornada educativa com os bebês e crianças em cada unidade de ensino. Para tanto, deve ser utilizado no planejamento da ação pedagógica, na formação de profissionais que atuam na educação infantil, bem como no monitoramento e avaliação do desenvolvimento integral dos bebês e crianças. Portanto, ganhará vida através da sua constante utilização e adequação ao contexto educacional, visando a construções de saberes que promovam uma educação pública de qualidade!


Nougá Cardoso Batista
Secretário Municipal de Educação de Teresina

INTRODUÇÃO



*A carruagem vai seguir viagem
O Trem da Alegria vai pedir passagem
Na direção do amor que eu preciso
Do meu paraíso, doce paisagem
Vai nos levar pro mundo de magia
Onde a fantasia vai entrar na dança
E quando o brilho do amor chegar
Quero é mais brincar, eu quero ser criança.*

(Trem da Alegria. Uni, duni, tê. Michael Sullivan e Paulo Massadas)

! H. DOBAL

H. Dobal foi, cronista, professor e poeta participante do Grupo Meridiano, de repercussão no Piauí. O artista nasceu em Teresina (Piauí) no dia 17 de outubro de 1927.

! TOQUATO NETO

Torquato Pereira de Araújo Neto foi poeta, jornalista, letrista, cineasta e ator brasileiro. O artista nasceu em Teresina (Piauí) no dia 9 de novembro de 1944.

Teresina, capital do Piauí, terra de grandes riquezas naturais, culturais e humanas, a citar **H. Dobal** e **Torquato Neto**, personalidades imortais, reconhecidos no cenário nacional por suas obras poéticas. Localizada no meio norte do Estado, é banhada pelos **Rios Poti e Parnaíba** e se configura na cidade mais populosa do Piauí, com uma população estimada, em 2022, de 866.300 mil habitantes e com densidade demográfica de 622,66 hab./km².

No que se refere às políticas educacionais, Teresina tem adotado e priorizado ações estratégicas voltadas para a qualidade do ensino, com foco na gestão, no planejamento, na avaliação e na formação profissional. Estas políticas vêm contribuindo para a melhoria dos indicadores educacionais e garantindo à Teresina notoriedade no cenário nacional, por três vezes consecutivas, como a melhor educação entre todas as capitais brasileiras.

Essas conquistas advêm de uma visão integral e integrada da educação municipal que considera cada etapa da educação como parte de um todo que se complementa. Nesse contexto, a educação infantil também é vista como prioridade na gestão educacional e nos impulsiona a adotar medidas para garantir o acesso, a permanência, o protagonismo e o sucesso de nossas crianças na Rede Pública Municipal de Ensino.



**ENCONTRO DOS RIOS
POTY E PARNAIBA**
Crédito: Shutterstock

A trajetória histórica da educação infantil em Teresina, contribuiu para que ela ocupasse lugar de destaque no cenário educacional do município. Esse percurso, vem sendo construído pela adoção de ações e medidas orientadas pelos marcos legais políticos e pedagógicos e estudos sobre a primeira infância.

De acordo com a Constituição Federal de 1988, Art. 208, Inciso IV, alterada pela Emenda Constitucional nº 53/200G, o atendimento na “[...] educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade”, torna-se dever do Estado. Contudo, a Educação Infantil somente integrou a primeira etapa da educação básica, a partir da LDB/1996, que foi alterada pela Lei 12.796/2013, determinando o atendimento do público situado na faixa etária de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos de idade, ou seja, a educação infantil passou a ser obrigatória para as crianças de 4 (quatro) e 5 (cinco) anos de idade.

Em Teresina, a educação infantil entrou na agenda da gestão pública por meio do Decreto Nº 6.403, de 20 de junho de 2005, período em que se deu o processo de transição da educação infantil, antes objeto da Secretaria Municipal da Criança e do Adolescente – SEMCAD e Secretaria Municipal do Trabalho e Assistência Social – SEMTCAS, para a Semec. O referido Decreto, instituiu e nomeou os membros da Comissão Especial para a análise e acompanhamento da transição da educação infantil entre estas Secretarias.

Ainda no que se refere a essa transição, foi celebrado em 03 de fevereiro de 2006, um Contrato de Gestão firmado entre as Secretarias supracitadas, que estabeleceu a execução de ações voltadas à manutenção e desenvolvimento da educação infantil no município de Teresina. A repactuação desse termo foi formalizada mediante a assinatura do Termo Aditivo datado de 03 de fevereiro de 2007, que alterou o prazo de vigência do referido contrato por mais 12 (doze) meses.

Em virtude da nova demanda, a Semec criou no ano de 2006, uma coordenação de educação infantil, com o apoio de uma equipe de superintendência escolar, com o propósito de acompanhar o atendimento às crianças matriculadas em creches e

pré-escolas municipais, comunitárias e filantrópicas, elaborar projetos pedagógicos bem como realizar formação mensal de diretores, coordenadores pedagógicos e professores.

A Rede Pública Municipal de Ensino adotou ainda, em 2006, a metodologia Pedagogia de Projetos na educação infantil, inspirada no construtivismo, com fundamentação metodológica em estudos de autores como John Dewey (1979), Piaget (1978), Vigotsky (1979), Wallon (1979) e Emília Ferreiro (1989), por compreender que a construção de conhecimentos e saberes, pelas crianças, se dá por meio de suas próprias experiências, tendo o educador como mediador do processo educativo, além de ampliar a autonomia infantil, o protagonismo e o interesse por novas descobertas.

No ano de 2007, a Prefeitura Municipal de Teresina – PMT com vistas a consolidar uma administração capaz de assegurar a prestação de serviço de qualidade na educação infantil e, por força da Lei Nº 3.618 de março de 2007, altera a Lei Complementar Nº 2.959 de 26 de dezembro de 2000, a estrutura básica da Semec, disposta no seu Art. 2º, definindo, além da Gerência de Educação Infantil – GEI, a Coordenação de Creches Comunitárias e Divisões de Educação Infantil denominadas territorialmente de zonas norte, leste, sul e sudeste.

Em fevereiro de 2008 foram aprovadas as Diretrizes Curriculares do Município de Teresina para a Educação Infantil e Ensino Fundamental (Teresina, 2008), que estabeleciam objetivos, fundamentos teóricos, aspectos afetivo/emocional/social/psicomotor e cognitivo, bem como as ações de aprendizagem correspondentes para cada faixa etária.

As ações empreendidas a partir das políticas acima estabelecidas, melhor qualificou o atendimento à população de 0 (zero) a 5 (cinco) anos de idade, que se deu por meio de oportunidades educacionais e alternativas curriculares pautadas na articulação entre o brincar, o cuidar e o educar, premissas definidas nas Diretrizes Curriculares do Município de Teresina de 2008. Vale destacar, que o referido documento estabelecia a interação social; o respeito ao conhecimento prévio; a individualidade e a diversidade; o desafio e a resolução de problemas como pilares que fundamentam a educação infantil.

Nesse contexto, o desafio da Rede Municipal era expandir com qualidade, num cenário em que muitas unidades de ensino, incorporadas no processo de municipalização do ano de 2007, apresentavam infraestrutura precária ou inadequada. Assim, surgiram como prioridades o investimento em políticas voltadas para a melhoria da infraestrutura; contratação e formação de professores e profissionais da educação; valorização dos professores; implantação de parcerias, monitoramento sistemático das atividades e avaliação do processo ensino aprendizagem.

Essas políticas foram se concretizando ao longo dos anos nos instrumentos de planejamento municipal, sobretudo, nos Planos Plurianuais – PPA/2010-2013, aprovado pela Lei nº 4.199 de 09 de dezembro de 2011; de 2014-2017, aprovado pela Lei nº 4.483, de 13 de dezembro de 2013, e de 2018- 2021, aprovado pela Lei nº 5.135 de 22 de dezembro de 2017, e mais recentemente no Plano Municipal de Educação – PME, instituído pela Lei nº 4.739, de 26 de junho de 2015.

O atual PME/2015 estabelece metas ousadas para a educação infantil, especialmente a “Meta 1, que trata da universalização da educação infantil na pré-escola 4 (quatro) a 5

(cinco) anos até 2016” e a ampliação da oferta para atender no mínimo 35% das crianças de 0 (zero) a 3 (três) anos até o quinto ano de vigência do plano e, no mínimo 80% até o final do decênio do PME (Teresina, 2015, p. 75).

Os esforços envidados para o cumprimento das metas, refletem um crescimento gradativo no atendimento do município para a educação infantil, podendo ser observado na matrícula de 2015 a 2021, como demonstrado a seguir:

MATRÍCULAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE ENSINO ENTRE 2015 A 2020* Fonte: Gerência de Informática/Semec. Notas: *Dados do Censo Escolar. **Em 2020 e 2021 não foram realizadas matrículas novas para berçário e maternal em face da suspensão das atividades escolares presenciais, em 19 de março de 2020, por conta da Pandemia da COVID-19.	ANO	ALUNOS
	2015	21.038
	2016	22.777
	2017	24.378
	2018	24.836
	2019	25.958
	2020	25.038
	2021	25.184

Como apresentado no gráfico, o atendimento na educação infantil, somou um total de 25.184 alunos matriculados em creches e pré-escolas, em 2021. E isso só foi possível com a construção de 22 CMEI's e ampliação de 20 unidades de ensino 2017 a 2021. Todo o esforço do município de Teresina no investimento na melhoria da infraestrutura foi voltado para atingir as metas definidas no Plano Nacional de Educação – PNE/2014 e no PME/2015. Segundo Passos (2020, p. 10), o município de Teresina, atinge o patamar desejado pelos Planos Nacional e Municipal de Educação de “universalizar a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade” e de ter, já em 2020, 35% das de 0 a 3 anos matriculadas em creches.” (Teresina, 2020, p. 10).

Com a expansão e melhoria na infraestrutura da Rede de Ensino, foi possível ampliar a jornada de atendimento para tempo integral em 13 CMEI's, e ainda, em 38 turmas de berçário de 19 CMEI's que atendem em tempo parcial. Desse modo, atingiu-se a meta do PPA – 2018/2021, no que se refere a educação de tempo integral, “expandir de 9 para 11 o número de Centros Municipais de Educação Infantil com atendimento em tempo integral e a matrícula de 1.003 para 1.683 alunos”.

O foco das políticas municipais para a educação infantil, foi direcionado não apenas para a ampliação das vagas e melhoria na infraestrutura, mas, sobretudo, para a qualidade das práticas pedagógicas e formação continuada dos professores. As ações constituíram-se de novas tecnologias educacionais, desenvolvidas em parcerias com o Ministério da Educação, Institutos e Fundações como: Instituto C&A, Instituto Alfa e Beto, Instituto Natura, Instituto Ayrton Senna, Fundação Volkswagen.

Para além das parcerias supracitadas, outras políticas de formação e reorganização do planejamento para a educação infantil foram implementadas a citar: aquisição de livros didáticos para os alunos na faixa etária de 3 (três) a 5 (cinco) anos; realização de eventos como o Piquenique Literário e a Mostra Pedagógica, realizados pelas unidades de ensino

! 2º PERÍODO

Nomenclatura utilizada para caracterizar as turmas da Pré-escola que atendem crianças de 5 anos de idade, da Rede Pública Municipal de Ensino.

! PRÊMIO VALORIZAÇÃO DO MÉRITO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Instituído pela Lei nº 4.668, de 22 de dezembro de 2014, aferido por meio de avaliação externa aplicada, ao final do ano letivo, em turmas de 2º Período (5 anos de idade), pelo Sistema de Avaliação Educacional de Teresina – SAETHE, em parceria com o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação – CAED, da Universidade Federal de Juiz de Fora.

em parceria com a Semec; aquisição de livros de literatura infantil; visitas guiadas ao Salão do Livro do Piauí – SALIPI, entre outras. No que se trata, especificamente, ao **2º período**, podemos citar a concessão do prêmio **“Valorização do Mérito na Educação Infantil”**; a lotação de auxiliar de turma; universalização do Programa Alfa e Beto (programa estruturado de ensino); o fortalecimento da formação, mensal, para professores titulares e auxiliares; avaliações e relatórios bimestrais para acompanhamento do desenvolvimento dos alunos; intensificação do acompanhamento pedagógico e gerencial sistematizado, realizado por uma equipe de superintendentes escolares e técnicos da Semec.

Diante disso, as intervenções e políticas educacionais para o 2º Período alteraram o padrão de aprendizagem na educação infantil e, conseqüentemente, provocaram efeitos significativos nos primeiros anos do ensino fundamental. Conforme Ferreira (1999, p. 47), “a alfabetização não é um estado ao qual se chega, mas um processo cujo início é na maioria dos casos anterior a escola é que não termina ao finalizar a escola primária”. Nessa perspectiva, a Rede entende que o processo de alfabetização pode iniciar-se antes do ingresso da criança na educação infantil, quando ela tem acesso ao mundo letrado. Dessa forma, investe em políticas educacionais, com foco no desenvolvimento de habilidades que são requisitos para a alfabetização e o letramento, de forma sistematizada, respeitando as peculiaridades e necessidades desta etapa da educação básica.

A exemplo disso, em 2018, foi instituído o Projeto Alfabetiza Teresina, por meio da Portaria nº 240/18/GAB/SEMEC, com o objetivo alfabetizar 100% dos alunos ao final do primeiro ano do ensino fundamental. Nessa perspectiva, a Rede Municipal de Ensino redefiniu o Ciclo de Alfabetização com os seguintes anos escolares: 2º Período da educação infantil, 1º e 2º ano do ensino fundamental, conforme segue:



Fonte: TERESINA, 2019b.

Esta definição teve como finalidade contribuir com a efetivação da alfabetização na idade certa, mas sem perder de vista o entendimento de que a transição das crianças da educação infantil para o ensino fundamental deve acontecer de forma intencional, tranquila e gradativa. Nesse contexto, as vivências promovidas no 2º Período, com foco no processo de alfabetização e letramento, são desenvolvidas por meio de atividades lúdicas e interativas, respeitando essa fase de desenvolvimento da criança na educação infantil.

Em 2019, o Projeto Alfabetiza Teresina, passou por adequações, através da Portaria nº 163/2019/GAB/SEMEC e redefiniu as expectativas de aprendizagem de leitura e escrita para o Ciclo de Alfabetização. Essa decisão teve como prerrogativa dar continuidade ao percurso histórico da Rede Municipal de Ensino, em acompanhar o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita dos alunos e alinhar os diferentes indicadores e instrumentos de avaliação. Vale ressaltar, que a Semec considera a leitura e a escrita, uma dentre várias outras aprendizagens essenciais para o desenvolvimento integral da criança.

Para acompanhar e aferir a aquisição das expectativas de aprendizagem, foram estabelecidos níveis de desempenho para o ciclo de alfabetização. Para o 2º Período, definiu-se os níveis: **Leitura – Nível 3;** **Escrita - Nível 6.**

Segundo Passos (2019), a política de alfabetização do município se tornou paradigmática:

[...] era um marco na educação municipal; pela primeira vez se dizia, objetivamente, o que uma criança deveria aprender ao final da educação infantil e do 1º e 2º anos do ensino fundamental e, por conseguinte, o que o professor precisava ensinar. Além disso, firmava a ideia de que a alfabetização é um processo gradual que começa pela identificação e registro dos símbolos linguísticos, pela compreensão da relação entre fonema e grafema na leitura e escritura de palavras e, paulatinamente, pela leitura e escritura de palavras, frases e textos, usando a escrita alfabética (Teresina, 2019, p. 11).

Paralelo ao desenvolvimento das políticas públicas adotadas pela Rede Pública Municipal de Ensino para a Educação Infantil, emerge o desafio de reformulação das Diretrizes Curriculares de Teresina de 2008, em conformidade com a Base Nacional Comum Curricular – BNCC, aprovada pela Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017, a fim de contemplar “[...] o conjunto

LEITURA - NÍVEL 3

De 21 a 30 palavras lida por minuto (Teresina, 2019, p.11 e 13).

ESCRITA - NÍVEL 6

Escrita alfabética “de palavras e frases com estruturas silábicas simples e complexas, embora com desvios ortográficos”, apresentando a habilidade de estabelecer “correspondência entre fonemas e grafemas, sendo capaz de expressar, graficamente, o que pensa ou fala, ainda que com incorreções ortográficas. Entendimento do funcionamento do sistema de escrita alfabética e que uma sílaba pode ter uma, duas ou três letras” (Teresina, 2019, p.11 e 13).

orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais” necessárias à efetivação do direito à educação básica de crianças, jovens e adultos (Brasil, 2018, p. 7).

A reformulação curricular da educação infantil norteia os fundamentos pedagógicos e explicita as competências que as crianças devem desenvolver ao longo de toda a etapa da educação infantil, com o objetivo de ampliar o universo de experiências vivenciadas nas unidades de ensino em torno dos conhecimentos e habilidades, expressas nos Direitos de Aprendizagem das crianças. Nesse contexto, Moreira e Candau (2007, p. 21), afirmam que o currículo “[...] associa-se, assim, ao conjunto de esforços pedagógicos desenvolvidos, com intenções educativas, nas instituições escolares.”

Na Rede Pública Municipal de Ensino de Teresina, a reformulação do Currículo da Educação Infantil, à luz da BNCC, teve início em 2019, por um grupo de profissionais da Rede: diretores, pedagogos, professores, formadores e técnicos da Semec, que consideraram as definições já existentes nas Diretrizes Curriculares vigentes, o contexto local e a realidade das unidades de ensino. Todavia, em razão da pandemia o trabalho foi interrompido em 2020 e retomado em fevereiro de 2021.

O reinício do trabalho teve como ponto de partida a análise do documento produzido em 2019 e posteriormente, leitura analítica das Diretrizes Curriculares vigente; seleção e leitura dos aparatos legais voltados para a educação infantil; estudos e discussões da BNCC; seleção e estudo de outros aportes teóricos como a neurociência; pesquisas e análises dos Currículos de outros municípios elaborados em consonância com os preceitos da BNCC; realização de oficinas práticas e propositivas com diretores, pedagogos, professores e técnicos da Semec.

As ações supracitadas, fundamentaram a estruturação do documento em cinco cadernos: **Caderno Introdução**, **Caderno Bebês**, **Caderno Crianças bem Pequenas**, **Caderno Crianças Pequenas** e **Caderno Boas Práticas**, com o objetivo de facilitar a compreensão das abordagens específicas à cada faixa etária da Educação Infantil, bem como o manuseio e utilização do documento curricular na prática escolar.

Os cadernos elaborados trazem na sua essência o entendimento de que:

- O currículo da educação infantil não é estático, toma corpo na forma do documento reelaborado e ganha vida, por meio de sua efetivação ao longo do período letivo. Portanto, sua proposição foi pensada na viabilidade e diretividade de sua execução, bem como na ludicidade do fazer pedagógico.
- O currículo tem como propósito garantir o desenvolvimento integral da criança, por meio da realização de atividades permeadas pelo brincar, planejadas intencionalmente, respeitando as peculiaridades de cada faixa etária, as quais oportunizam a participação, reflexão e aprendizado significativo das crianças, promovendo assim, sua independência e autonomia.
- O processo de aquisição e ressignificação dos saberes se consolidam, por meio da adoção de uma jornada educativa que considera e respeita os interesses, aptidões, características socioculturais e aspectos de desenvolvimento das crianças.

- A BNCC define seis Direitos de aprendizagem e desenvolvimento, bem como cinco Campos de experiências a serem trabalhados na educação infantil. Em cada campo de experiência são definidos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento ao invés de unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades retratados no documento curricular do ensino fundamental. No entanto, embora o documento curricular da Educação Infantil não faça menção aos mesmos aspectos explicitados no ensino Fundamental, eles são trabalhados na Educação Infantil, por meio de possibilidades pedagógicas que precisam ser planejadas intencionalmente e em consonância com cada objetivo definido.
- O documento reelaborado não tem a pretensão de esgotar as discussões sobre as temáticas abordadas, mas almeja subsidiar o planejamento das práticas metodológicas do educador, de modo a promover a aquisição e ressignificação de saberes que vão transformar, positivamente, o ambiente educacional e favorecer o pleno desenvolvimento das crianças.

O Caderno Introdução, aqui explicitado, contempla informações gerais que fundamentam a implementação do Currículo, em todas as etapas da educação infantil, no âmbito da Rede Pública Municipal de Ensino. Nessa perspectiva, destacam-se, os princípios e fundamentos que norteiam o referido documento, a concepção de Criança, de Educação Integral, de Equidade, de Educação Inclusiva, os Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento, os Campos de Experiências, a Organização do Processo Educativo, a Avaliação da Aprendizagem, o Currículo na Prática, o Projeto Político Pedagógico, a Formação Continuada, as Parcerias e a Infraestrutura. As temáticas abordadas servem como ponto de partida para a ampliação de discussões imprescindíveis à excelência do atendimento das crianças na educação infantil.

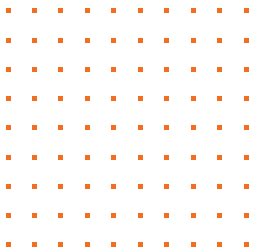
Tratar sobre o Currículo da Educação Infantil da Rede Pública Municipal de Teresina é também, mergulhar em contextos lúdicos e poéticos, onde é possível brincar com metáforas que envolvem a imaginação e o fazer dos atores envolvidos nesse desafio. Para isso, optou-se por assumir papéis figurativos e embarcar em um trem que irá trilhar rumo aos Direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, em que o currículo se configura numa locomotiva e seus vagões, passando por estações essenciais para o acesso, permanência e sucesso de nossas crianças na educação infantil.

A metáfora da locomotiva, longe de remeter a ideia de algo ultrapassado e mecânico, empresta a este texto a ideia de organização e direcionamento proporcionados pelos trilhos, que fornecem uma rota clara e direcionada para o trem, permitindo-lhe flexibilidade, velocidade e paradas ao longo do percurso. O Currículo opera nessa mesma perspectiva, uma vez que atua como um guia para os educadores, oferecendo orientações em uma estrutura organizada e flexível para a efetivação do processo educativo na educação infantil. Ademais, contempla na sua essência movimento, dança, magia, imaginação, fantasia, brincadeiras e sonhos, próprios do universo da infantil, combustíveis necessários para o desenvolvimento da criança. **EMBARQUE CONOSCO NESSA VIAGEM...**



CMEI RUBEM ALVES

**PRINCÍPIOS
E FUNDAMENTOS
DA EDUCAÇÃO
INFANTIL: NOSSA
LOCOMOTIVA
SE ENERGIZA
NESSA FONTE**



*Se você quer dormir feliz e sonhar
É só fechar os olhos e imaginar
Que o coração é uma estação pra embarcar
No trem azul dos sonhos que vão passar.*

(Trem da Alegria. O trenzinho. Edgard Poças.)

Embarcar no universo lúdico infantil, que a criança traz em sua essência, é fazer uso do imaginário como aporte para a efetivação do compromisso de promover o desenvolvimento integral de nossos pequenos. Para tanto, nossa locomotiva deve ser energizada de sonhos, encantamentos e, sobretudo, de princípios e fundamentos da educação infantil que estão postos em cada uma das estações a serem percorridas.

O documento curricular deve ser apreendido como parte importante do processo educativo, que orienta a organização do tempo, espaços, materiais, relações e interações escolares, além de viabilizar as ações de protagonismo de crianças e educadores. Seus princípios e fundamentos pautam a concepção da Rede de que o Currículo:

É BALIZADOR DOS DIREITOS DE APRENDIZAGEM, pois especifica os eixos e concepções estruturantes das práticas pedagógicas, incorporando as interações e brincadeiras como elementos fundamentais.

É CONSTITUÍDO DE SABERES DE DIFERENTES ÁREAS E EXPERIÊNCIAS, AFETIVAS, SOCIAIS E CULTURAIS, indispensáveis ao desenvolvimento integral da criança e vivências pedagógicas.

GANHA VIDA NO DIA A DIA DA ESCOLA, adequando-se às transformações sociais, culturais, tecnológicas e científicas.

TEM O PROFESSOR COMO UM DOS PRINCIPAIS PROTAGONISTAS DE SUA CONSTRUÇÃO, participando crítica e criativamente da elaboração, implementação, avaliação e reelaboração.

É UM COMPROMISSO DE QUE AS CRIANÇAS IRÃO CONSTRUIR E APROPRIAR-SE DE CONHECIMENTOS por meio de suas interações pessoais, com seus pares, com os adultos e com o meio em que estão inseridas, o que possibilitará sua socialização, maiores aprendizagens e seu desenvolvimento corporal, afetivo, cognitivo e cultural.

DEFINE OS DIREITOS DE APRENDIZAGEM E OS CAMPOS DE EXPERIÊNCIAS estabelecendo, assim, a necessidade de fazer uso de situações e experiências concretas do cotidiano da criança e seus saberes, entrelaçando-os com as vivências pedagógicas, de modo a prepará-los para assumir seu papel de protagonista, capaz de atuar frente à nova geração, como sujeito de direito.

ESTABELECE REFERENCIAIS PARA AVALIAÇÃO, formação docente e para o Projeto Político Pedagógico das unidades de ensino, consequentemente, orienta a política educacional em aspectos essenciais do Sistema de Ensino.

Sob a perspectiva histórico cultural, preconizada pela BNCC além do imaginário, a criança tem direito de participar e ter garantidos os princípios éticos, políticos e estéticos.

PRINCÍPIOS ÉTICOS, POLÍTICOS E ESTÉTICOS

Como forma de assegurar o direito de atendimento das crianças de 0 (zero) a 5 (cinco) anos de idade, respeitando os princípios que fundamentam a proposta pedagógica das unidades de ensino, o presente documento corrobora com as definições estabelecidas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (2009), legitimadas pela Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2018), que orientam a formação da criança, por meio do exercício pleno da cidadania, uma vez que o trabalho pedagógico deve estar pautado nos princípios éticos, políticos e estéticos. Tais princípios foram normatizados no art. 6º, incisos I, II, III da Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009 que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, que define:

Art. 6º As propostas pedagógicas de Educação Infantil devem respeitar os seguintes princípios: I – Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades. II – Políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática. III – Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais (Resolução Nº 05/2009, art.8º, V, CNE/ CEB. p.03).

Para fundamentar as unidades de ensino na elaboração, atualização e execução da sua proposta pedagógica, o Currículo da Educação Infantil da Rede Pública Municipal de Teresina, destaca a importância da consolidação, no cotidiano escolar, de práticas pedagógicas que assegurem os Direitos de Aprendizagem e desenvolvimento das crianças.

Dessa forma, a Rede Pública Municipal de Ensino de Teresina entende que para efetivar de forma adequada o atendimento das crianças matriculadas na Educação Infantil, é preciso propiciar situações que favoreçam a exploração de territórios educativos sistematizados intencionalmente, que favoreçam a formação do sujeito na sua integralidade, a partir de experiências pautadas nos princípios éticos, políticos e estéticos.

Para operacionalizar esses princípios, a unidade de ensino precisa adotar uma proposta curricular que oportunize a vivência dos seis Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento da criança, referendados pela BNCC (2018), de modo a assegurar aos pequenos, possibilidades para que este possam **conviver, brincar, participar, explorar, expressar e se conhecer**, e assim, de forma individual e também coletiva, exercitar e aprender respeitar a si e os outros, atuando enquanto cidadãos e fazendo valer seus direitos.

Por fim, o Currículo ao assegurar os princípios norteadores e os Direitos de aprendizagem e desenvolvimentos das crianças, abre espaço para que as Unidades de Ensino atuem nesses campos, estruturando o fazer pedagógico de forma intencional e significativa na formação do cidadão que protagoniza a construção de uma sociedade mais igualitária, justa, democrática e solidária.

CRIANÇA: POR ELA E COM ELA TRILHAMOS

A visão de criança como sujeito social, único e com potencialidades vem passando por mudanças significativas ao longo das últimas décadas, colocando-a como protagonista do seu processo de desenvolvimento. Assim, a concepção de criança enquanto sujeito do processo assume uma outra dimensão e ela passa a ser tratada pela sociedade de forma diferenciada, em diversos lugares e momentos da história. Essa perspectiva, é delineada por Kramer (1999), ao definir:

[...], portanto, a concepção de criança e infância na qual acreditamos é a de que ela é um ser histórico, social e político, que encontra nos outros, parâmetros e informações que lhe permitem formular, questionar, construir e reconstruir espaços que a cercam. Apostamos numa concepção que não se fixa num único modelo, que está aberta à diversidade e à multiplicidade que são próprias do ser humano (Krammer, 1999, p. 277).

Tais mudanças, são importantes, pois exigem da sociedade e de suas esferas, sobretudo da unidade de ensino, um pensar ativo e a concretização de políticas públicas e ações educativas mais eficazes no atendimento das reais necessidades da primeira infância. Consoante a esse pensamento, as DCNEI reforçam essas necessidades, ao compreender a criança como:

[...] sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (Brasil, 2010, p. 12).

As definições instituídas em documentos normativos como Constituição Federal (1988), LDB (1996), DCNEI (2010), Diretrizes Curriculares da Educação Infantil de Teresina (2010), PME (2015), BNCC (2018), dentre outros, embasam uma mudança de práticas e posturas em relação ao atendimento das crianças na Rede Pública Municipal de Ensino de Teresina e servem como um suporte para a recriação dos espaços dos Centros Municipais



CMEI ALDA FREITAS

de Educação Infantil – CMEIs bem como para a superação de compreensões assistencialistas do processo educativo desenvolvido. Nessa direção, os educadores de Teresina têm potencializado o desenvolvimento de práticas pedagógicas que confirmam a visão de criança como sujeito ativo e repleto de especificidades, proporcionando a elas vivências que vinculam o brincar, o cuidar e o educar, elementos imprescindíveis para a formação integral do indivíduo.

Ainda nessa perspectiva, a BNCC (2018) destaca a criança como um ser ativo e integral, a depender do que lhe é ofertado em relação às vivências cotidianas, ela explora, questiona e constrói conhecimentos, a partir da interação com seus pares e com o meio em que vive, conforme segue:

Essa concepção de criança como ser que observa, questiona, levanta hipóteses, conclui, faz julgamentos e assimila valores e que constrói conhecimentos e se apropria do conhecimento sistematizado por meio da ação e nas interações com o mundo físico social não deve resultar no confinamento dessas aprendizagens a um processo de desenvolvimento natural ou espontâneo. Ao contrário, impõe a necessidade de imprimir intencionalidade educativa às práticas pedagógicas na Educação Infantil, tanto na creche quanto na pré-escola (Brasil, 2018, p.38).

Desse modo, o desafio de (re)pensar os procedimentos pedagógicos diante das várias formas de ser criança é perene e requer da Escola e dos educadores uma postura responsável no que diz respeito à abrangência sobre o conhecimento do desenvolvimento infantil,

bem como da efetivação de caminhos educativos cada vez mais internacionalizados. Além disso, precisam considerar as singularidades de cada faixa etária da Educação Infantil, acompanhar cada etapa do processo, (re)avaliar e (re)direcionar ações quando necessário. Nesse contexto, o propósito em avançar o processo ensino aprendizagem, executando e consolidando práticas pedagógicas que garantam o atendimento aos Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento previstos na BNCC (Brasil, 2018).

Para contemplar na prática esses Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento da criança é necessário dar lugar de destaque ao protagonismo infantil no cotidiano escolar. Para tanto, o educador precisa se apropriar do currículo, de modo a articular o seu fazer pedagógico com os demais aspectos essenciais ao processo educativo, colocando a criança como protagonista da ação educativa. Nesta dinâmica, é importante considerar saberes, contextos e culturas que compõem o entorno social, as vivências locais, específicas de cada comunidade e, sobretudo, estabelecer um vínculo afetivo, de respeito, confiança e encantamento entre todos os atores envolvidos no processo.

As discussões até aqui apresentadas reforçam a importância da criança ser vista como um ser integral que apresenta necessidades específicas, em cada etapa do seu desenvolvimento, exigindo da unidade de ensino a sistematização de práticas educativas inovadoras a serem desenvolvidas em um ambiente estimulador, carregado de intencionalidade, cuidado e ludicidade. Para tanto, o educador deve assumir como desafio diário o planejamento de uma jornada educativa para elas e com elas, oportunizando a construção de conhecimentos, por meio de vivências e experiências individuais, coletivas e únicas.

O BRINCAR: COMBUSTÍVEL QUE NOS MANTÊM NOS TRILHOS

Uma das linguagens da infância, por excelência, é o brincar. Por meio da brincadeira as crianças dão significado e ressignificam o mundo à sua volta, vivenciam experiências individuais e coletivas, compartilham espaços e objetos, interagem com o outro e constroem vínculos afetivos. A experiência do brincar favorece à criança superar a fase do egocentrismo de forma mais tranquila e torna sua socialização mais efetiva. Como forma de garantir o brincar na formação do indivíduo, em 20 de novembro de 1959, foi adotada pela Assembleia das Nações Unidas e ratificada pelo Brasil, a Declaração Universal dos Direitos da Criança, que traz no 7º Princípio, que a criança terá, dentre outros direitos, ampla oportunidade para brincar e divertir-se, visando os propósitos da sua educação; a sociedade e as autoridades públicas empenhar-se-ão em promover o gozo deste direito.

O lúdico se constitui como peça fundamental no processo de desenvolvimento infantil, pois através do brincar as crianças exploram seus sentimentos, emoções, medos e angústias, também desenvolvem preferências e utilizam estratégias cognitivas como capacidade de reflexão, análise, raciocínio, imaginação e criatividade. Desta forma, o brincar na Educação Infantil é uma prática social e cultural que se converte em inúmeras contribuições ao desenvolvimento infantil. Coelho (2012) contribui com essa discussão ao afirmar que o brincar favorece a vivência de experiências diversas que potencializam o desenvolvimento da criança, ao citar que:



CMEI VILA BANDEIRANTE

O brincar proporciona o compartilhamento de significações, permite que as crianças desempenhem papéis diversos, impulsiona a tomada de decisões e fortalece vínculos afetivos entre elas e também com os adultos, o que provoca a troca que contingencia o diálogo e, conseqüentemente, a produção sócio-histórico-cultural por meio de experiência criativa que viabiliza descobertas acerca delas próprias e dos outros (Coelho, 2012, p. 117).

A ação do brincar para criança é mais uma forma de interagir com o seu mundo e o mundo dos adultos, sendo estabelecido através de regras e do imaginário. Na idade escolar, ela passa por um processo de aprendizado de maneira muito peculiar, ou seja, há várias maneiras de potencializar o seu aprendizado, utilizando a capacidade de focar sua atenção nos brinquedos ou nas brincadeiras. Vygotsky (1998), entende que o brinquedo é uma forma prazerosa de interação da criança com o meio que a cerca, que se dá através do brincar, quando afirma que:

“...] no brinquedo, a criança segue o caminho do menor esforço unido ao prazer – e, ao mesmo tempo, ela aprende a seguir os caminhos mais difíceis, subordinando-se a regras e, por conseguinte, renunciando ao que ele quer, uma vez que a sujeição a regras renuncia à ação impulsiva constitui o caminho para o prazer no brinquedo (Vygotsky, 1998, p. 130).

Dito isso, minimizar a importância do brincar e/ou segregá-lo do espaço escolar é negar um dos direitos fundamentais da primeira infância, ao contrário disso, a unidade de ensino precisa legitimá-lo como prática educativa cotidiana e a partir dele possibilitar que a ludicidade seja a porta de entrada para a criança aprender brincando e brincando aprendendo.

Assim, a escola, ao adotar as interações e brincadeiras como eixos estruturantes das práticas educativas, está validando a concepção de que o brincar contribui, de forma significativa, para a formação integral das crianças, uma vez que é dada aos pequenos a oportunidade de se tornarem sujeitos ativos, sociais e culturais. As DCNEI, (2010, p. 25) corroboram com essa premissa ao afirmar que “as práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da educação infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira”.

Nesse sentido, o educador como parceiro mais experiente e mediador do processo, deve promover um ambiente repleto de experimentos lúdicos, desafiadores, prazerosos, saudáveis e acessíveis à todas as crianças, transformando o brincar em uma ferramenta eficaz de promoção da equidade.

A brincadeira, enquanto dinâmica lúdica e educativa, deve ser estabelecida no dia a dia escolar. Nesse contexto, a criança tem a oportunidade de brincar apenas pelo prazer que a brincadeira lhe proporciona e em outros momentos, participar do brincar intencional e orientado pelo educador, que planeja e incorpora brincadeiras, jogos e brinquedos na ação pedagógica, oportunidade em que amplia a rede de significados construtivos de inúmeras aprendizagens.

Para Vygotsky (1998), o educador poderá fazer o uso de jogos, brincadeiras, histórias e outros para que de forma lúdica a criança seja desafiada a pensar, vivenciar e resolver situações problema, para que imite e recrie regras utilizadas pelos adultos. Assim, os jogos simbólicos (brincadeiras de faz de conta) são ricas possibilidades da criança representar diferentes papéis e funções sociais, por meio de um mundo imaginário, orientado por situações e regras do mundo real.

Outro aspecto relevante no que se refere aos jogos simbólicos é a organização dos ambientes, visto que contribuem para estabelecer e estimular as relações entre o mundo do faz de conta. Desta forma, os ambientes das instituições da educação infantil devem ser organizados de modo a respeitar as necessidades de desenvolvimento das crianças em todos os seus aspectos, considerando cada faixa etária.

Diante do exposto, o lúdico é imprescindível para a ação educativa na Creche e na Pré-escola, uma vez que torna o processo de ensino e aprendizagem mais atrativo, facilita o desenvolvimento das múltiplas linguagens e possibilita o desenvolvimento integral da criança.

NOS TRILHOS DA EDUCAÇÃO INTEGRAL

A Constituição Federal no seu art.205, explicita que a educação deve ser promovida visando “[...] o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1988, p. 123).

Nesta concepção, a educação infantil primeira etapa da Educação básica, tem como propósito a “[...] formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva” (Brasil, 2018, p. 14). É importante destacar, que esse conceito não está diretamente relacionado à duração da jornada escolar, mas ao desenvolvimento



CMEI RUBEM ALVES

intencional de uma educação voltada para atender às necessidades e interesses da criança. Levando em consideração as abordagens acima citadas, é fundamental apresentar o sentido como a Rede Pública Municipal de Educação trabalha com o conceito de educação integral, o qual é definido por Maurício (2009a), como:

A educação integral reconhece a pessoa como um todo e não como um ser fragmentado, por exemplo, entre corpo e intelecto. Que esta integralidade se constrói através de linguagens diversas, em variadas atividades e circunstância. O desenvolvimento dos aspectos afetivo, cognitivo, físico, social e outros se dá conjuntamente (Maurício, 2009a, p.54-55).

Tais concepções nortearam o Currículo da Educação Infantil de Teresina, considerando a criança em sua inteireza, agregando ainda ao trabalho educativo, tudo que ocorre no entorno do aluno, garantindo assim, a concretização de princípios como inclusão, equidade e diversidade.

Dessa forma, é importante que todos os agentes envolvidos no processo formativo das crianças, seja do núcleo escolar ou familiar, estejam envolvidos em um trabalho coletivo e colaborativo, para que assumam o papel de articuladores de diversas práticas e experiências educativas, as quais devem ser planejadas e executadas de forma intencional, de modo a favorecer as aprendizagens relevantes para o desenvolvimento integral da criança.

O presente documento concebe a educação integral como um direito fundamental na vida de uma criança. Entende ainda, que ela se faz não apenas utilizando o tempo em sala de aula, para sua efetivação é necessário ainda, reorganizar espaços, materiais e saberes.

Para tanto, requer o envolvimento entre todos os indivíduos, que fazem parte do processo: a criança, os educadores e a família, visando acompanhar e atender a complexidade do desenvolvimento humano que desde o nascimento, sente, pensa e age naturalmente para construir seu percurso de vida.

A escola, enquanto instituição educativa, tem o papel de considerar os saberes de cada sujeito, bem como sistematizar os conhecimentos pedagógicos que permeiam a prática educativa, uma vez que é preciso ampliar e adequar os territórios de aprendizagens, para que se tornem espaços estimuladores e propícios à formação integral das crianças. Precisa ainda, colocar a criança no centro do processo formativo, fazendo a interrelação entre as dimensões cognitiva, emocional, afetiva, social, dentre outras. Corroborando com essa concepção, Barbosa; Richter; Delgado (2015) afirmam que:

[...] Tais necessidades dizem respeito à proteção das crianças e à sua participação, a partir de seus saberes e fazeres, no direito às propostas que respeitem suas culturas, suas expressões e aprendizagens no encontro e no diálogo com seus pares, para além de um agir centrado no controle e no saber dos adultos (Barbosa; Richter; Delgado, 2015, p. 100).

Dessa maneira, o currículo deve atender as necessidades da formação integral da criança. Para isso, precisa definir como foco do trabalho educativo, os Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento, os Campos de Experiências e os Objetivos Aprendizagem e Desenvolvimento, os quais constituem os pressupostos fundamentais para o desenvolvimento das crianças, e que devem estar associados a outros aspectos da rotina escolar como a alimentação, higienização, saúde, sono, cuidado, etc. Segundo, Barbosa, Richter e Delgado (2015), a educação integral requer um contínuo diálogo entre os diversos campos do conhecimento e as mais distintas experiências, conforme destacam:

No cotidiano da Educação Infantil, efetivar a articulação dos vários campos da atenção à infância diz respeito à complexidade de acompanhar e atender a deveres humanos que não se deixam fragmentar em necessidades corporais ou necessidades intelectuais. Está ali um corpo total que, desde o nascimento, sente e pensa para literalmente dar os primeiros passos de seu percurso de vida. Nesse sentido, a responsabilidade da escola da infância, e de seus profissionais, é muito grande e por isso não é possível ser assumida e desempenhada apenas por esse ou aquele setor, essa ou aquela área de conhecimento técnico-científico (Barbosa; Richter; Delgado, 2015, p. 102).

Essa articulação entre os atores envolvidos, os Campos de Experiências a serem trabalhados e a vivência que cada criança agrega ao meio em que vive, demanda da Escola, práticas educativas integradas que possam buscar a completude entre as diversas dimensões do cotidiano do sujeito, dentre as quais a saúde, os direitos, o lazer, o esporte e a cultura.

Tais aspectos a serem trabalhados demandam do educador a adoção de uma prática pautada nas relações afetivas, visto que as trocas de afeto na primeira infância, são as primeiras e principais relações de uma criança. Nessa perspectiva, é preciso que o

professor saiba lidar com a criança e seu processo de desenvolvimento afetivo-emocional, agindo e interagindo de forma compreensiva e pedagógica com as crianças, buscando entender e solucionar as dificuldades de relação entre elas, contribuindo para um ambiente onde a troca de experiências possa favorecer o processo de compreensão de si mesmo, por parte da criança, bem como proporcionar uma aprendizagem plena, conforme explica Almeida (1999):

O professor deve procurar utilizar as emoções como fonte de energia e, quando possível, as expressões emocionais dos alunos como facilitadores do conhecimento. É necessário encarar o afetivo como parte do processo de conhecimento, já que ambos são inseparáveis (Almeida, 1999, p. 103).

Dessa forma, o Currículo da Educação Infantil de Teresina concebe a criança em sua totalidade, entendendo que esta precisa de ações e práticas pedagógicas intencionais, por parte dos educadores, para que possam desenvolver suas potencialidades integralmente. Para tanto, a relação ensino e aprendizagem deve acontecer a partir de uma visão integrada do ser humano.



CMEI RUBEM ALVES

NOS TRILHOS DA EQUIDADE

A desigualdade é uma realidade mundial que se materializa pela negação dos direitos fundamentais que vivenciamos nos contextos econômico, social, político e cultural. O seu enfrentamento requer a construção de uma sociedade mais igualitária, por meio de políticas públicas e ações humanitárias que devem ser assumidas por cada esfera que compõe a sociedade.

No âmbito da educação, uma das formas de combater a desigualdade, por meio da educação, vem através da Constituição Federal de 1988 que determina a educação básica obrigatória e gratuita para crianças de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos, garantindo também a oferta gratuita para aqueles que não puderam acessá-la na idade apropriada. Tal determinação foi de grande relevância não apenas para minimizar as diferenças

presentes no ingresso da criança à instituição escolar, uma vez que determina como dever dos pais matricular seus filhos de 4 (quatro) e 5 (cinco) anos de idade na pré-escola e dos municípios de ofertar vagas suficientes para atender a demanda, mas sobretudo garantir, a essa parcela da população, sua escolarização enquanto sujeito que aprende e atua na sociedade.

Cabe destacar, que a educação não é o único instrumento responsável para mudar esse cenário, mas a escola é um excelente espaço de reconhecimento das diversidades e enfrentamento desse desafio e como tal, tem a responsabilidade de minimizar as sequelas que as desigualdades vem causando na sociedade, por meio da adoção de ações e estratégias que propiciam a efetivação de um currículo pautado na garantia da equidade. Nesse cenário, a BNCC (2018) defende:

As decisões curriculares e didático-pedagógicas das Secretarias de Educação, o planejamento do trabalho anual das instituições escolares e as rotinas e os eventos do cotidiano escolar devem levar em consideração a superação dessas desigualdades. Para isso, os sistemas e redes de ensino e as instituições escolares devem se planejar com um claro foco na equidade, que pressupõe reconhecer que as necessidades dos estudantes são diferentes (Brasil, 2018, pág. 15).

Outro avanço se deu com a normatização de diretrizes no Plano Nacional de Educação (2014-2024), consignadas no Plano Municipal de Educação de Teresina (2015-2025) que reconhecem essas diferenças sociais, as singularidades de cada indivíduos, bem como, a necessidade de estratégias pedagógicas e processos de aprendizagem que as contemplem como integrante da qualidade. A Lei Nº 13.257/2016, também corrobora com essa discussão quando assegura que:

As políticas públicas voltadas ao atendimento dos direitos da criança na primeira infância serão elaboradas e executadas de forma a respeitar a individualidade e os ritmos de desenvolvimento das crianças e valorizar a diversidade da infância brasileira, assim como as diferenças entre as crianças em seus contextos sociais e culturais (Lei Nº 13.257 de 8 de março de 2016, Art. 04, inc. III. p. 01).

Diante do exposto, e tomando como referência os preceitos legais acima citados, pode-se afirmar que a promoção da equidade deve ser realizada por meio de políticas públicas educacionais que garantam acesso, permanência e sucesso de todas e de cada uma das crianças matriculadas na Rede Pública Municipal de Ensino, de modo que nesses espaços todos sejam atendidos conforme suas necessidades, interesses e singularidades.

Para que esse atendimento seja feito de maneira imparcial e equalizada, considerando as vulnerabilidades das crianças, a escola precisa garantir que o currículo adotado, ganhe vida a partir da efetivação de práticas educativas diversificadas, planejadas intencionalmente e que possibilitem a interação das crianças com o meio em que estão inseridos, por meio da exploração das múltiplas linguagens, recursos, espaços e saberes.

A importância dessa prática educativa diversificada, realizada por meio da interação,

é ressaltada, na Resolução nº 5 de 2009, do CNE/CEB, que fixa as DCNEI mais especificamente no seu Art. 8º, inciso V e §1º, quando determina que:

Art. 8º as propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil deverão ter como objetivo garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças.

V – O reconhecimento das especificidades etárias, das singularidades individuais e coletivas das crianças, promovendo interações entre crianças de mesma idade e crianças de diferentes idades (Resolução Nº 05/2009, Art.8º, V, CNE/CEB. p.04).

§1º Na efetivação desse objetivo, as propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil deverão prever condições para o trabalho coletivo e para organização de materiais, espaços e tempos [...].

O currículo aqui exposto entende que o enfoque da equidade deve estar centrado tanto na vulnerabilidade e especificidade da criança, como na do educador, ou seja, é preciso olhar todos os indivíduos inseridos no processo educativo, considerando as diversidades e as individualidades de cada sujeito, suas fortalezas e fraquezas. Daí a necessidade de dar suporte ao educador, investindo também, em políticas de formação continuada para que este possa desenvolver seu trabalho de forma assertiva, utilizando as mais diversas estratégias para garantir a efetivação dos direitos fundamentais e desenvolvimento integral da criança.

Nessa perspectiva, a Rede Pública Municipal de Ensino de Teresina, por entender que o educador é um dos protagonistas do processo de ensino aprendizagem, realiza formações continuadas, regularmente, para gestores, professores e coordenadores pedagógicos da Educação Infantil, com o propósito de orientar, apoiar e potencializar seu fazer pedagógico. Nesse sentido, a formação serve de suporte, também, para que estes profissionais possam contribuir, se não para a correção das desigualdades, pelo menos para minimizá-las, por meio de ações e atitudes práticas que promovam a equidade, a justiça e o respeito a todas e a cada uma das crianças, favorecendo a inclusão e permanência de todos na unidade de ensino.

NOS TRILHOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A Educação Inclusiva é uma das formas mais democráticas de atender as pessoas, considerando suas peculiaridades e a diversidade de situações que cada ser humano traz consigo, uma vez que ela tem a função de incluir os alunos de modo a minimizar as desigualdades que produzem a exclusão, ou seja, a oferta de uma Educação Inclusiva, possibilita a formação cidadã e a igualdade de direitos.

A escola inclusiva por sua vez é aquela que, como o próprio nome explicita, inclui todos e a cada um, sem discriminação, respeitando suas diferenças, evitando assim a segregação, a partir de um trabalho pautado na equidade. Nessa concepção, a unidade



CMEI ZÉLIA GATTAI

de ensino tem a função de proporcionar a igualdade de oportunidades considerando as diversidades étnicas, sociais, culturais, intelectuais, físicas, sensoriais e de gênero. Assim, uma forma de valorizar as diferenças humanas e buscar reverter a situação de exclusão histórica, que marginaliza grupos como: povos indígenas, afrodescendentes, pessoas com deficiência, dentre outros, é focar no planejamento com equidade, que garanta o acesso, a permanência e o sucesso de todos.

Ademais, é necessário a efetivação de um currículo que contemple práticas educacionais inclusivas, de modo a atender às necessidades dos diferentes sujeitos com deficiência, em conformidade com a Lei nº 13.146/2015, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência.

O Currículo da Educação Infantil de Teresina compreende que a diversidade tem valor inegociável, portanto, compete aos atores que atuam na unidade de ensino, identificar as dificuldades, obstáculos e necessidades das crianças, bem como, promover situações reais que as possibilitem superar todas as barreiras que as impedem de se desenvolver e socializar-se de forma integral. Quanto mais respeitadas em suas diferenças, crianças e educadores avançam, sejam estes com ou sem deficiência.

No que se refere à Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, esta tem como objetivo assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional

especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas.

Esta compreensão fundamenta-se na Constituição Federal de 1988, que assegura por meio do art. 208, incisos III e V:

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:
III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.

V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um (Brasil, 1988, art. 208, III, V, CF p.118).

Em conformidade com a Constituição Federal de 1988, o Ministério da Educação - MEC vem adotando políticas de educação especial, visando apoiar os entes federados na efetivação de um ensino inclusivo. A LDB, nº 9.394/96, alterada pela Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013, proporcionou grandes conquistas no âmbito da inclusão, a qual tornou-se um marco na educação brasileira. No seu Capítulo III, Art. 4º, inciso III (1996, p.2) assegura: “III - atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino”.

Consubstanciado nas definições legais acerca da inclusão educacional, o MEC, estabeleceu outro grande marco, através do Conselho Nacional de Educação, quando instituiu as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial, por meio da Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009, no sentido de fortalecer a política de inclusão.

Segundo a Resolução nº 4 (2009, p. 2 e 3), o Atendimento Educacional Especializado – AEE deve ser:

Realizado, prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, também, em centro de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos Estados, Distrito Federal ou dos Municípios [...].

Art. 11. Parágrafo único. Os centros de Atendimento Educacional Especializado devem cumprir as exigências legais estabelecidas pelo Conselho de Educação do respectivo sistema de ensino, quanto ao seu credenciamento, autorização de funcionamento e organização, em consonância com as orientações preconizadas nestas Diretrizes Operacionais (Brasil, 2009, art. 5, p. 2 e 3).

O Currículo da Educação Infantil de Teresina procura assegurar a inclusão das crianças matriculadas na Rede Pública Municipal de Ensino, não apenas para atender aos

preceitos legais, mas sobretudo, por entender que a oferta de uma educação inclusiva possibilita a formação cidadã e a igualdade de direitos. Esse entendimento se resguarda na compreensão de que todos são capazes de aprender e têm direito ao acesso, permanência e sucesso na escola. Para tanto, devem ser incluídos de forma responsável no processo, e desafiados com propostas integradoras e adequadas às suas singularidades, evitando assim, a exclusão do processo ensino aprendizagem.

Concebendo a Educação Inclusiva nessa perspectiva, a Rede Pública Municipal de Ensino de Teresina, favorece o atendimento das metas dos Planos Nacional e Municipal de Educação, que consistem em promover a educação infantil inclusiva, o que implica na oferta do Atendimento Educacional Especializado – AEE que identifica, elabora e organiza os recursos pedagógicos e de acessibilidade como facilitadores do processo ensino aprendizagem e de sua autonomia física e mental, apropriados às particularidades de cada um, minimizando e/ou eliminando as barreiras para a plena participação das crianças no ambiente escolar.

Para tanto, Teresina possui um Centro Municipal de Atendimento Multidisciplinar – CMAM que atende crianças e adolescentes que apresentam algum transtorno, como: dislexia, transtorno do déficit de atenção com hiperatividade (TDH), transtornos emocionais e de fala, ou que apresentam dificuldades de aprendizagem, que são encaminhados pelas Unidades de Ensino da Rede Pública Municipal para diagnóstico e atendimento de acordo com o laudo.

O CMAM tem como propósito desenvolver as habilidades cognitivas, sociais e emocionais das crianças. Desenvolve seu trabalho em regime de colaboração entre a Secretaria Municipal de Educação – SEMEC e a Fundação Municipal de Saúde – FMS, onde cada ente parceiro assume responsabilidades que garantem o bom funcionamento do Centro.

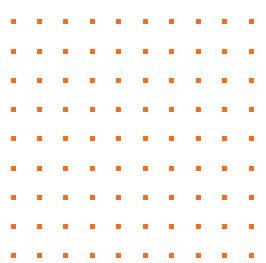
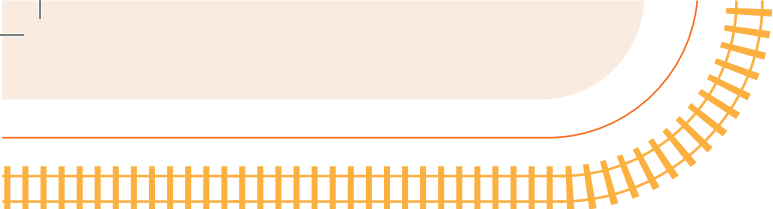
É de competência da FMS disponibilizar profissionais capacitados e garantir a marcação de consultas, quando necessário, e à Semec, compete suprir o Centro com material terapêutico e manutenção necessários, garantir o retorno das Escolas quanto aos resultados dos pacientes e acompanhar junto à família a assiduidade da criança nas sessões de atendimento, ou seja, monitorar todo o processo de evolução do tratamento, de modo a dar condições para que as crianças com transtornos específicos do aprendizado possam avançar em suas potencialidades, autonomia e desenvolvimento cognitivo, social, emocional e interpessoal.

Enfim, a Inclusão das crianças da Rede Pública Municipal de Ensino aqui preconizada, ganha vida por meio de uma Educação Inclusiva, concretizada, tanto no âmbito da sala de aula regular e de AEE, como no CMAM e, sobretudo, por meio de práticas que valorizam e respeitam as identidades de grupos que sofrem preconceitos de natureza étnica, de gênero, religiosa, social, cultural, intelectual, física, sensorial, cerceando a plenitude de seus direitos básicos garantidos.



CMEI SAGRADO CORAÇÃO DE JESUS

DIREITOS DE APRENDIZAGEM: POR ONDE DEVEMOS TRILHAR



*Não é questão de querer
Nem questão de concordar
Os direitos das crianças
Todos têm de respeitar.
Tem direito à atenção
Direito de não ter medos
Direito a livros e a pão
Direito de ter brinquedos.
Livros com muita figura,
Fazer viagem de trem,
Um pouquinho de aventura...
Alguém para querer bem...*

(Os direitos das crianças. Ruth Rocha)

As mudanças constantes sobre a concepção de criança e seu atendimento educacional trazem novos conhecimentos e contínuos desafios aos educadores que atuam na educação infantil. Nesse contexto, potencializar as aprendizagens e o pleno desenvolvimento das crianças atendidas na Rede Pública Municipal de Ensino de Teresina, requer a organização de um trabalho pedagógico intencionalmente sistematizado, que tome como referência os Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento, dispostos na BNCC (Brasil, 2018); as Interações e Brincadeiras, considerados eixos estruturantes das práticas pedagógicas, definidos pelas DCNEI (BRASIL, 2010) e as Competências Gerais da educação básica, destacadas pela BNCC (2018) e reiteradas no Currículo do Piauí – Um marco para a educação do Estado (2020), conforme segue:

[...]seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento asseguram, na Educação Infantil, as condições para que as crianças aprendam, em situações nas quais possam desempenhar um papel ativo em ambientes que as convidem a vivenciar desafios e a sentirem-se provocadas a resolvê-los, nas quais possam construir significados sobre si, os outros e o mundo social e natural (Brasil, 2018, p. 37).

As práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira[...] (Brasil, 2010, p.25).

[...]apropriação de objetivos de aprendizagens e habilidades que os educandos vão trabalhando em sala de aula. Articulada a plenitude desse processo educacional tenta articular-se com as competências gerais da BNCC descritas a seguir: Conhecimento, Pensamento científico, crítico e ser criativo, Repertório cultural,

Comunicação, Cultura digital, Trabalho e projeto de vida, Argumentação, Auto-conhecimentos e autocuidado, Empatia e cooperação, Responsabilidade e cidadania (Piauí, 2020, p. 44 e 45).

Para tanto, os educadores devem considerar que o processo de desenvolvimento da criança é singular, exigindo desse profissional conhecimentos, atitudes e procedimentos didático pedagógicos que garantam os direitos de aprendizagem, por meio da efetivação de um trabalho pedagógico intencional, desafiador e que se materialize em vivências que incorpore os seis Direitos de aprendizagem e desenvolvimento, explicitados a seguir:

DIREITOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO DO CURRÍCULO À LUZ DA BNCC



Fonte: Brasil, 2018, p.38

CONVIVER com outras crianças e adultos, em pequenos e grandes grupos, utilizando diferentes linguagens, ampliando o conhecimento de si e do outro, o respeito em relação à cultura e às diferenças entre as pessoas. A oportunidade de diversas formas de convivência vai instrumentalizar as crianças para o convívio, entendimento e aceitação às diferenças pessoais, culturais e sociais.

BRINCAR cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais. É importante oportunizar diversas formas de brincar, garantindo e valorizando a participação das crianças, bem como suas contribuições nas brincadeiras.

PARTICIPAR ativamente, com adultos e outras crianças do planejamento da gestão da escola, das atividades propostas pelo educador, tais como a escolha das brincadeiras, dos materiais e dos ambientes de aprendizagem, bem como da realização das atividades da vida cotidiana, desenvolvendo diferentes linguagens e elaborando conhecimentos, decidindo e se posicionando. Oportunizar o protagonismo infantil, contribui significativamente na sua formação enquanto cidadão autônomo que aprende a tomar decisões e posicionamentos necessários para seu pleno desenvolvimento.



CMEI NOÉLIA MARANHÃO

EXPLORAR movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza, na escola e fora dela,

ampliando seus saberes sobre a cultura, em suas diversas modalidades: as artes, a escrita, a ciência e a tecnologia. É por meio da exploração do que está em seu entorno que a criança entra em contato com o novo e vivencia diversas experiências que contribuem para a ampliação de seus conhecimentos.

EXPRESSAR como sujeito dialógico, criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, por meio de diferentes linguagens. É por meio da utilização das múltiplas linguagens que a criança se expressa e interage com o outro e com o meio que a cerca, tornando-se um sujeito dialógico, expressivo, comunicativo, criativo e sensível.

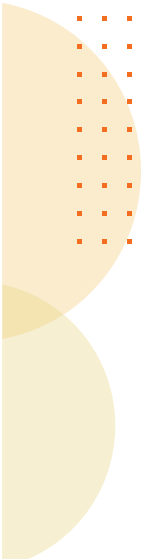
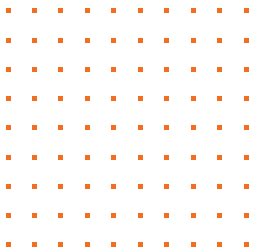
CONHECER-SE e construir sua identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento, nas diversas experiências de cuidados, interações, brincadeiras e linguagens vivenciadas na instituição escolar e em seu contexto familiar e comunitário. Ao aprender a conhecer suas necessidades, interesses e limitações a criança elabora seu perfil nos campos pessoal, social e cultural. Isso favorece a construção de uma imagem positiva de si mesmo e daqueles que fazem parte de seu convívio.

A garantia desses Direitos de aprendizagem e desenvolvimento, para as crianças de 0 (zero) a 5 (cinco) anos de idade, pautadas nas interações e brincadeiras, com o propósito de instigar a curiosidade, a descoberta e a construção de saberes e conhecimentos pessoais, sociais, culturais e científicos dos pequenos. Para tanto, os educadores precisam propor e mediar, de forma intencional, a vivência desses direitos na rotina diária com as crianças, correlacionando-os entre si e com os Campos de Experiências, favorecendo a expressão de afetos, a mediação das frustrações, a resolução de conflitos e a regulação das emoções.



CMEI RAMSÉS RAMOS

CAMPOS DE EXPERIÊNCIAS: POR ONDE DEVEMOS TRILHAR



*A criança é feita de cem.
A criança tem cem mãos
cem pensamentos
cem modos de pensar
de jogar e de falar.
Cem mundos para descobrir.
Cem mundos para inventar.
Cem mundos para sonhar.
A criança tem cem linguagens
(e depois cem, cem, cem)*

(As cem linguagens da criança. Loris Malaguzzi.)

Considerando as "cem linguagens da criança" no poema, é importante que a educação infantil inclua em seu percurso pedagógico os cinco Campos de experiências. Dessa feita, é essencial considerar os conhecimentos prévios das crianças e proporcionar vivências que desenvolvam conceitos, habilidades, atitudes, valores e emoções. Isso permite garantir os Direitos de aprendizagem e desenvolvimento na prática educativa, por meio da exploração dos referidos Campos de experiências, em conformidade com a BNCC de 2018: "Os Campos de experiências constituem um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio Cultural (Brasil, 2018, p.40).

Desse modo, os Campos de experiências, considerados arranjos curriculares, precisam ser explorados no cotidiano escolar, de modo a contemplar as múltiplas linguagens da infância, por meio de ações pedagógicas que colocam a criança como protagonista frente às experiências desafiadoras, criativas e interativas. Essas experiências devem ser planejadas, a partir de objetivos de aprendizagem e desenvolvimento específicos, definidos previamente, de forma intencional para cada faixa etária.

É relevante destacar que ao colocar a criança como sujeito central do processo ensino aprendizagem, o educador deve considerar seus conhecimentos prévios, saberes, interesses e curiosidades singulares, efetivando um conjunto de atividades pedagógicas que sejam capazes de integrar o que está proposto no Currículo com a proposta de cada unidade de ensino, permeando todos os Campos de Experiências de forma transdisciplinar.

Para tanto, é necessário um amplo gerenciamento do trabalho pedagógico que envolva a organização e estruturação do espaço, dos materiais, dos grupos, do tempo, dos registros e da participação e interação da criança, para que ela desenvolva habilidades e competências, atingindo assim, os objetivos definidos previamente, os quais contribuem para a sua formação integral.

Nessa perspectiva, as atividades e experiências pedagógicas devem ser planejadas a partir dos seguintes Campos de experiências:

CAMPOS DE EXPERIÊNCIAS DO CURRÍCULO À LUZ DA BNCC



Fonte: Brasil, 2018, p.40 a 43

O EU, O NÓS E O OUTRO – Esse campo de experiência versa sobre a formação da identidade, da subjetividade, das interações entre a criança e as outras pessoas, do respeito a si mesma e ao outro e da percepção de que faz parte de um grupo. Isso ocorre por meio de inúmeras oportunidades de interação da criança com seus pares e com os adultos, considerando e respeitando as experiências sociais e pessoais de cada um, bem como os estímulos necessários para que ela possa construir novos saberes e conhecimentos acerca de si e dos outros.

Nesse intercâmbio de experiências a criança vai descobrindo que existem outros modos de vida e pessoas com pontos de vistas diferentes, o que possibilita a construção e ampliação de novas formas de agir, sentir e pensar, diferenciando-a dos outros e identificando-a como ser individual e social. É nesse convívio com outros grupos sociais e culturais, a partir das relações estabelecidas e de cuidados pessoais, que a criança constrói sua autonomia e senso de autocuidado, de reciprocidade e de interdependência com o meio.

Nesse campo, a intenção é proporcionar o contato da criança com as interações e brincadeiras, colocando-a em contato com atividades que oportunizem a construção e ampliação de habilidades, atitudes, valores e afetos, de modo que ela perceba a si e os outros, valorize sua identidade, respeite a individualidade das pessoas que a cerca, reconhecendo as diferenças que constituem os seres humanos.

CORPO, GESTOS E MOVIMENTOS – De acordo com a BNCC (Brasil, 2018), este campo de experiência precisa ser bem explorado, uma vez que possibilita o conhecimento e reconhecimento do corpo, suas sensações e funções, além de oportunizar à criança o desenvolvimento da consciência sobre aquilo que pode fazer de forma segura ou que a coloca em risco.



CMEI NOÉLIA MARANHÃO

Partindo dessa premissa e considerando que é inerente à criança, desde bebê, explorar de forma espontânea e/ou intencional tudo em seu entorno, por meio dos sentidos, gestos e movimentos, o currículo destaca neste campo de experiência, a utilização de diferentes linguagens, como a dança, a música, o teatro, as brincadeiras e as atividades de caráter cultural, por entender que são essenciais para novas descobertas sensoriais e motoras e favorecem a expansão de interação com o universo pessoal, social e cultural.

Assim, a unidade de ensino deve oportunizar à criança vivenciar de forma lúdica, um amplo repertório de movimentos, gestos, olhares, sons, mímicas, dentre outras possibilidades de ocupação e uso do espaço com o corpo, para que assim tome consciência de suas potencialidades motoras. Cabe ao educador planejar, intencionalmente, vivências que contemplem essas linguagens, com o propósito de desafiar as crianças a superar seus limites e desenvolver suas potencialidades.

TRAÇOS, SONS, CORES E FORMAS – Neste campo de experiência o currículo deve oportunizar a criança entrar em contato com diversos elementos expressos nas artes visuais, na música, no teatro, na dança e no audiovisual e assim, despertar o interesse em conhecer, conviver e explorar diferentes formas de representação das coisas que a cerca, uma vez que vivencia diversas experiências com os mais variados materiais e recursos tecnológicos. O propósito de colocar a criança em contato com essas experiências concretas, utilizando as múltiplas linguagens, é levá-la a perceber traços, sons, cores e formas, por meio de sensações e afetos, características imprescindíveis no desenvolvimento do senso estético e crítico, conhecimento sobre o ambiente, sobre si e o sobre o

outro, bem como possibilitar a criação de suas próprias produções artísticas ou culturais, exercitando assim, sua autoria de forma individual ou coletiva com sons, traços, gestos, danças, mímicas, encenações, canções, desenhos, modelagens, manipulação de diversos materiais e recursos tecnológicos.

Nessa perspectiva, cabe à unidade de ensino de forma planejada e bastante diversificada, promover situações experienciais, por meio da interação e da brincadeira, em que a criança vivencie e explore essas múltiplas linguagens e utilize as manifestações artísticas, culturais e científicas, locais e universais como um aporte essencial para a formação integral da criança na Educação Infantil.

Dessa forma, o professor torna-se elo mediador entre o conhecimento já adquirido pela criança e a apropriação de novos saberes, permitindo a internalização e reconfiguração da cultura, de modo a ampliar e enriquecer seu repertório, a partir de experiências e vivências artísticas.

ESCUTA, FALA, PENSAMENTO E IMAGINAÇÃO – o ser humano ao nascer, se estimulado a interagir com o outro, aprende e desenvolve qualidades que o faz único, no jeito de ser, sentir e estar no mundo, conforme destaca a BNCC (2018):

Desde o nascimento, as crianças participam de situações comunicativas cotidianas com as pessoas com as quais interagem. As primeiras formas de interação do bebê são os movimentos do seu corpo, o olhar, a postura corporal, o sorriso, o choro e outros recursos vocais, que ganham sentido com a interpretação do outro. [...] as crianças vão ampliando e enriquecendo seu vocabulário e demais recursos de expressão e de compreensão, apropriando-se da língua materna - que se torna, pouco a pouco, seu veículo privilegiado de interação. (Brasil, 2018, p.42).

Nessa perspectiva, entende-se que este campo de experiência deve oportunizar um trabalho focado no exercício da escuta, fala, pensamento e imaginação. Esses aspectos precisam ser bem explorados com atividades estimuladoras das múltiplas linguagens, sejam elas gestual, verbal, incluindo a oral e a escrita, e as outras linguagens manifestadas por meio da arte e da cultura, potencializando sua contribuição no desenvolvimento da criança. Nesse contexto, faz-se necessário colocar a criança no centro do ensino aprendizagem, concebendo-a como um ser social que está em processo de exploração e conhecimento do mundo, que faz uso de algo que lhe é próprio, que é a curiosidade acerca de tudo que está em seu entorno.

Dito isso, a função da escola é explorar a escuta, a fala, o pensamento e a imaginação, a partir dos conhecimentos prévios e da curiosidade da criança. É importante promover experiências, a princípio, com textos infantis e, posteriormente, com os diversos gêneros textuais, que contribuem para o desenvolvimento do hábito de leitura, para o estímulo da imaginação e ampliação do conhecimento de mundo. O contato com os textos, permite à criança construir hipóteses sobre a escrita, inicialmente representada em forma de desenhos e rabiscos, e mais tarde, ampliando suas hipóteses até chegar à compreensão do sistema alfabético que representa nossa língua.

Nesse contexto, cabe ao educador valorizar a comunicação como potencializadora do desenvolvimento infantil. Sendo esse campo de experiência a dimensão que envolve a capacidade de se comunicar e expressar, é preciso que a criança tenha a oportunidade de vivenciar experiências lúdicas que favoreçam sua participação como protagonista e a coloque em contato direto com diálogos, relatos, opiniões e representação do pensamento, bem como ouvir, contar e recontar histórias. A imersão da criança no universo da literatura infantil desperta nela o gosto pela leitura e também, pela escrita, que inicialmente se apresenta em rabiscos e garatujas e, posteriormente, em escritas espontâneas, não convencionais, no entanto, denunciam o entendimento do sistema de representação da língua.

ESPAÇO, TEMPOS, QUANTIDADES, RELAÇÕES E TRANSFORMAÇÕES – Este campo de experiência, se configura como mais uma oportunidade de ampliar os conhecimentos que permeiam a vivência do aluno, a partir da exploração do mundo físico, natural e sociocultural.

Partindo desse pressuposto, o contato com os saberes relacionados ao patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico devem ser trabalhados de forma intencional, por meio de situações práticas que possibilitem a interação da criança com os fenômenos físicos (temperatura, velocidade, etc.), naturais (sabores dos alimentos, mudanças corporais, características das plantas, etc.) e socioculturais (relações familiares e de amizade, diversidades de costumes e tradições, etc.).

Ao promover a interação da criança com o meio em que está inserida, a escola contribui para a produção e apropriação de novos saberes que impactam positivamente e transformam sua vida, uma vez que os novos conhecimentos adquiridos provocam mudanças na sua realidade e modificam seu modo de ser e de estar no mundo. Para que essa interação ocorra de modo apropriado, sua efetivação deve se dar de forma lúdica, permitindo que a criança manipule, conheça, observe, investigue e explore os objetos de estudo, reconhecendo a pluralidade dos saberes que circulam em âmbito pessoal, social e cultural.

Cabe, portanto, ao professor oportunizar à criança experiências pedagógicas planejadas com sensibilidade, que estimulem a iniciação ao conhecimento matemático, ao espírito científico, à atitude de descoberta e aprendizagem permanente. A criança deve ser levada a perceber e a compreender o contexto em que vive em suas dimensões espaço-temporais e os fenômenos da natureza, por meio da apreciação, observação e exploração do meio e dos objetos.

Nesse sentido, tudo que for apresentado de forma lúdica e divertida para a criança irá instigar a sua curiosidade de explorar, investigar e conhecer o espaço, tempo, quantidade, relações e transformações dos objetos de conhecimento, suas características e formas de se organizar no mundo.



CMEI ALDA FREITAS

NA TRILHA DOS OBJETIVOS DE DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL - ODS

O ambiente
Vamos logo criança
O nosso mundo defender
Ensinar que o ambiente
Somos nós, eu e você!

Cada um é responsável
Pela vida e o bem viver
O ambiente, a semente
Os anjinhos, eu e você!

Isabel Cristina Silveira Soares

A Organização das Nações Unidas – ONU lançou uma campanha universal para promover mudanças positivas no mundo do futuro na Conferência Rio+20, realizada no Rio de Janeiro em 2012. Na oportunidade, foram definidos 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável – ODS, com o propósito de acabar com a pobreza, proteger o planeta e assegurar que todas as pessoas tenham paz e prosperidade. Essa definição exige dos Estados membros da ONU a efetivação de planos de ações que garantam o desenvolvimento sustentável e formas de atingir todos os objetivos no futuro.

Para dar vida ao Currículo da Educação Infantil da Rede Pública Municipal de Ensino de Teresina, considera-se importante evidenciar e potencializar a articulação entre os Direitos de aprendizagem e desenvolvimento, os Campos de experiências, definidos pela BNCC e os ODS, que trazem em sua essência, os direitos humanos fundamentais. Essa articulação favorece, no âmbito educacional, a realização de um trabalho interdisciplinar e transversal ao expandir as possibilidades do pleno exercício da cidadania, por todos, sem distinção. Para o educador, o trabalho com a utilização dos ODS no seu planejamento, podem nortear projetos e planos no que diz respeito ao desenvolvimento da conscientização da sustentabilidade do planeta, além de impulsionar a educação na construção de um mundo mais justo, próspero, sustentável e igualitário.

Nesse contexto, dentre vários objetivos voltados para uma educação inclusiva, equitativa e de qualidade, o Brasil deve atingir até 2030, a meta de assegurar a todas as meninas e meninos o **desenvolvimento integral** na primeira infância, acesso a **cuidados** e à educação infantil de qualidade, de modo que estejam preparados para o Ensino Fundamental, e desenvolvam sua cidadania, por meio de vivências relacionadas aos ODS, especificados no quadro a seguir:

! DESENVOLVIMENTO INTEGRAL:

"[...] diz respeito à compreensão de que a educação, enquanto processo formativo, deve atuar pelo desenvolvimento dos indivíduos nas suas múltiplas dimensões: física, intelectual, social, emocional e simbólica" (Disponível em: <https://goo.gl/TNGWy3>).

! CUIDADOS

"Refere-se a um ambiente estável, criado por pais e outros cuidadores, que assegura a boa saúde e nutrição das crianças, protege-as de ameaças e oferece oportunidades de aprendizagem precoce, por meio de interações responsivas e de apoio emocional" (Disponível em: <https://goo.gl/uTVnAu>).

OBJETIVOS DE DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL – ODS



OBJETIVOS DE DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL



1 ERRADICAÇÃO
DA POBREZA

Acabar com a pobreza em todas as suas formas, em todos os lugares.



2 FOME ZERO
E AGRICULTURA
SUSTENTÁVEL

Acabar com a fome, alcançar a segurança alimentar e melhoria da nutrição e promover a agricultura sustentável.



3 SAÚDE E
BEM-ESTAR

Assegurar uma vida saudável e promover o bem-estar para todos, em todas as idades.



4 EDUCAÇÃO DE
QUALIDADE

Assegurar a educação inclusiva, e equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos.



5 IGUALDADE
DE GÊNERO

Alcançar a igualdade de gênero e empoderar todas as mulheres e meninas.



6 ÁGUA POTÁVEL
E SANEAMENTO

Garantir disponibilidade e manejo sustentável da água e saneamento para todos.



7 ENERGIA LIMPA
E ACESSÍVEL

Garantir acesso à energia barata, confiável, sustentável e renovável para todos.



8 TRABALHO DECENTE
E CRESCIMENTO
ECONÔMICO

Promover o crescimento econômico sustentado, inclusivo e sustentável, emprego pleno e produtivo, e trabalho decente para todos.



9 INDÚSTRIA, INOVAÇÃO
E INFRAESTRUTURA

Construir infraestrutura resiliente, promover a industrialização inclusiva e sustentável, e fomentar a inovação.



10 REDUÇÃO DAS
DESIGUALDADES

Reduzir as desigualdades dentro dos países e entre eles.



11 CIDADES E
COMUNIDADES
SUSTENTÁVEIS

Tornar as cidades e os assentamentos humanos inclusivos, seguros, resilientes e sustentáveis.



12 CONSUMO E
PRODUÇÃO
RESPONSÁVEIS

Assegurar padrões de produção e de consumo sustentáveis.



13 AÇÃO CONTRA A
MUDANÇA GLOBAL
DO CLIMA

Tomar medidas urgentes para combater a mudança climática e seus impactos.



14 VIDA NA
ÁGUA

Conservação e uso sustentável dos oceanos, dos mares, e dos recursos marinhos para o desenvolvimento sustentável.



15 VIDA
TERRESTRE

Proteger, recuperar e promover o uso sustentável dos ecossistemas terrestres, gerir de forma sustentável as florestas, combater a desertificação, deter e reverter a degradação da Terra e deter a perda da biodiversidade.



16 PAZ, JUSTIÇA E
INSTITUIÇÕES
EFICAZES

Promover sociedades pacíficas e inclusivas para o desenvolvimento sustentável, proporcionar o acesso à justiça para todos e construir instituições eficazes, responsáveis e inclusivas em todos os níveis.



17 PARCERIAS E MEIOS
DE IMPLEMENTAÇÃO

Fortalecer os meios de implementação e revitalizar a parceria global para o desenvolvimento sustentável.

Fonte: Elaborado pelas autoras com base no texto ODS da ONU: os Objetivos do Desenvolvimento Sustentável para a década de 2020/2030.



CMEI RAMSÉS RAMOS

**ORGANIZAÇÃO
DO PROCESSO
EDUCATIVO NA
EDUCAÇÃO INFANTIL:
CADA ESTAÇÃO
UM DESAFIO,
CADA DESAFIO
UMA DESCOBERTA**

É na Educação infantil que cada pequena descoberta se torna um grande aprendizado!

(Sílvia M. Scartazzini)



CMEI NORONHA FILHO

Considerando a educação infantil como primeira etapa da educação básica, a Rede Pública Municipal de Ensino de Teresina, organiza o processo educativo em creche e pré-escola de acordo com as orientações da LDB (Lei 9.394/96): I – Creche – corresponde ao atendimento das crianças de 0 (zero) a 3 (três) anos de idade; II – Pré-escola – corresponde ao atendimento das crianças de 4 (quatro) e 5 (cinco) anos de idade, e ainda pela Resolução N° 5, de 17 de dezembro de 2009 do Conselho Nacional de Educação – CNE, que fixa as DCNEI (2010) que dispõe sobre o atendimento das crianças de 0 (zero) a 5 (cinco) anos de idade em instituições públicas ou privadas, conforme segue:

Art. 5º A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, é oferecida em creches e pré-escolas, as quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social (Resolução nº 5. p. 1).

Por entender que as crianças de 0 a 5 anos de idade têm diferentes características e necessidades, a BNCC (Brasil, 2018) redistribuiu as crianças de Creche e Pré-escola em três grupos, organizados por faixa etária. Cada grupo tem suas especificidades, com diferentes ritmos de aprendizagem e desenvolvimento, a serem respeitados na prática pedagógica, a qual precisa ser desenvolvida pautada na intencionalidade da exploração dos cinco campos de experiências e da garantia da efetivação dos seis direitos de aprendizagem, conforme divisão explicitada abaixo:

ORGANIZAÇÃO DA ESCOLARIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL



Fonte: BRASIL, 2018, p. 44.

CRECHE

- Bebês (de zero a um ano e seis meses)¹;
- Crianças bem pequenas (um ano e sete meses a três anos e onze meses)²;

PRÉ-ESCOLA

- Crianças pequenas (quatro anos a cinco anos e onze meses)³.

A Rede Pública Municipal de Ensino de Teresina respeitando essa definição, atende os bebês e as crianças bem pequenas no segmento Creche: Berçário (0 a 1 ano e 11 meses) e Maternal I e II (2 anos a 3 anos e 11 meses) e no segmento Pré-escola (1º e 2º Períodos (4 a 5 anos e 11 meses).

¹ Teresina atende bebês a partir de seis meses a um ano e onze meses de idade (berçário).

² Crianças com dois anos a dois anos e onze meses de idade (Maternal I) e três anos a três anos e onze meses de idade (Maternal II).

³ Crianças com quatro anos a quatro anos e onze meses de idade (1º Período) e Cinco anos a cinco anos e onze meses de idade (2º Período).



CMEI SAGRADO CORAÇÃO DE JESUS

The cover features a vibrant orange background. On the left, a photograph of two young children in a classroom is partially visible, framed by a green and teal geometric border. The background is decorated with faint, repeating patterns of yellow dashed lines forming a spiral and white solid lines forming concentric arcs. The title is written in bold white uppercase letters.

**AVALIAÇÃO DA
APRENDIZAGEM:
NESSE CAMINHO
A GENTE TRILHA**

A avaliação escolar hoje, só faz sentido se tiver o intuito de buscar caminhos para melhorar a aprendizagem!

(Jussara Hoffmann)



CMEI THEREZA CHRISTINA

A avaliação na educação infantil tem um papel de fundamental importância no acompanhamento do desenvolvimento da criança e do processo ensino aprendizagem, uma vez que permite ao educador perceber se sua prática pedagógica está promovendo momentos significativos de aprendizagem, desenvolvimento e brincadeira.

Nesse processo, de acordo com Hoffman (2012), é recomendado que haja uma observação constante das crianças no cotidiano, levando em consideração a diversidade sociocultural, para tanto, os professores buscam compreender esse processo, a partir de suas próprias representações, teorias, experiências profissionais e vivências como ponto de referência.

Avaliar continuamente, requer acompanhamento dos avanços e dificuldades demonstradas pelas crianças, bem como o entendimento do contexto em que isso ocorre, para uma tomada de decisão. É preciso um olhar voltado para cada momento com elas a fim de garantir a real efetividade da aprendizagem e do desenvolvimento em todos os seus aspectos.

Nessa perspectiva, é necessário ressaltar que avaliar é um exercício que envolve um olhar cuidadoso, com múltiplas dimensões, para com as crianças e, que tem por principal objetivo proporcionar reflexões e conhecimentos aos profissionais, para promover o alinhamento das práticas aos objetivos propostos à educação infantil. Esse processo de acompanhamento e direcionamento das ações pedagógicas, devem garantir os Direitos

de aprendizagem e desenvolvimento, favorecendo a interação das crianças com o ambiente em que estão inseridas, sem o intuito de classificação para futuros anos escolares. A avaliação oferece subsídios para ações futuras, caracterizando-se como um ato intencional na prática pedagógica. Na prática pedagógica, conforme acrescenta Micarello (2010):

Na Educação Infantil, a avaliação cumpre o importante papel de oferecer elementos para que os professores conheçam melhor as crianças com as quais trabalham, suas características pessoais e grupais, suas emoções, reações, desejos, interesses e modos pelos quais vão se apropriando da cultura na qual estão inseridas, transformando-a. A avaliação tem também a importante função de contribuir para que os laços dos professores e da escola com as famílias sejam estreitados e para que todos aqueles que trabalham com as crianças, em diferentes momentos de suas trajetórias nas instituições, troquem informações, visando ao bem-estar, conforto e segurança dos pequenos (Micarello, 2010, p. 1).

Os avanços conceituais na esfera do desenvolvimento infantil que colocam a criança como protagonista na construção de saberes e consideram suas singularidades, impõem constantes e dinâmicas formas de avaliar na educação infantil. Diante disso, a Semec, enquanto instituição, definiu acompanhar o desenvolvimento dos Bebês, Crianças bem Pequenas (Creche) e Crianças Pequenas (Pré-Escola), com o apoio de diversos instrumentos avaliativos que permitem o monitoramento contínuo do desenvolvimento dos pequenos e que geram informações norteadoras para o fazer pedagógico dos educadores, considerando cada ano escolar e as especificidades de cada faixa etária.

Um dos instrumentais utilizados na Rede Pública Municipal de Ensino é o **Relatório Individual de Aprendizagem e Desenvolvimento**, preenchido pelo professor, bimestralmente, e inserido no no Sistema de Gestão Escolar – GED. A partir dos registros inseridos no sistema, são gerados relatórios que propiciam o acompanhamento, análise e a utilização pedagógica das informações. Essa sistemática permite o acompanhamento dos resultados a nível de Rede, unidade de ensino e por criança, subsidiando assim, a tomada de decisões necessárias para superar as dificuldades, bem como melhorar o planejamento e as práticas pedagógicas nas unidades de ensino, quando necessário.

RELATÓRIO INDIVIDUAL DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO
Documento utilizado para registrar o desenvolvimento individual (iniciado, em evolução, atingido) das crianças, em relação aos Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento, definidos em cada Campo de Experiência.

Em 2023, a Semec iniciou a implantação de uma nova sistemática avaliativa para a educação infantil (projeto piloto), através da Plataforma de Acompanhamento da Aprendizagem Individual de crianças pequenas e bem pequenas, abrangendo as turmas de Maternal II, 1º e 2º Períodos, em 24 CMEIs. A proposta tem como objetivo gerar relatórios descritivos, a partir do Relatório Individual de Aprendizagem e Desenvolvimento, acima citado.

O projeto permite a construção de portfólio individual da criança, onde o professor deve anexar arquivos e informações, coletados ao longo do período de observação e avaliação, podendo inclusive, no decorrer do bimestre, fazer a edição das informações postadas na plataforma. Após produzido, o portfólio será disponibilizado para as famílias, oportunizando maior integração entre educadores e família e, conseqüentemente, maior participação desta no processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Vale ressaltar, que a Semec tem a intenção de expandir essa sistemática de avaliação para toda a educação infantil.

A Rede Pública Municipal de Ensino contempla ainda, em sua política de avaliação da educação infantil, o acompanhamento dos níveis de leitura e escrita na pré-escola, com utilização, bimestral, de avaliações de escrita para o 1º e 2º períodos (4 e 5 anos de idade) e leitura para o 2º período (5 anos de idade), conforme apresentado abaixo:

**AVALIAÇÕES REALIZADAS NA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE ENSINO DE TERESINA,
PÚBLICO-ALVO, PERIODICIDADE, CATEGORIA AVALIADA, CARACTERÍSTICAS DA AVALIAÇÃO**

AValiação	PÚBLICO-ALVO	PERIODICIDADE	CATEGORIA AVALIADA	FUNÇÃO DA AVALIAÇÃO
NÍVEL DE LEITURA E ESCRITA	1º Período	Bimestral	Escrita	Formativa
	2º Período	Bimestral	Leitura e Escrita	Formativa

Fonte: Elaborado pelas autoras com base nas Orientações Pedagógicas da Semec/Divisão de Avaliação 2023.

As avaliações dos níveis de leitura e escrita são elaboradas por especialistas que compõem a equipe de formação, de acordo com as expectativas de aprendizagem definidas para cada ano escolar. A aplicação dos testes, nas turmas de 1º e 2º períodos, tem por base a coletânea de palavras e frases enviadas previamente pela Semec.

Uma outra avaliação utilizada é a Prova de Rede realizada nas turmas de 2º período. Os testes são compostos por itens que avaliam habilidades de leitura e escrita, definidas com base na matriz de referência, extraída do currículo. A elaboração é feita pela equipe de formadores e validada pelos técnicos da Coordenação de Avaliação. Sua correção é feita com base na Teoria Clássica dos Testes – TCT, que compara o total de acertos das crianças do 2º Período, gera relatório por criança, turma, unidade de ensino e Rede. Sua aplicação é realizada semestralmente, de acordo com apresentação a seguir:

**AVALIAÇÃO REALIZADA NA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE ENSINO DE TERESINA,
PÚBLICO-ALVO, PERIODICIDADE, CATEGORIA AVALIADA, CARACTERÍSTICAS DA AVALIAÇÃO**

AValiação	PÚBLICO-ALVO	CATEGORIA AVALIADA	FUNÇÃO DA AVALIAÇÃO
PROVA TERESINA	2º Período	Leitura e Escrita	Formativa

Fonte: Elaborado pelas autoras com base nas Orientações Pedagógicas da Semec/Divisão de Avaliação 2023.

Vale ressaltar que, a partir de 2022, a Rede adotou o sistema MOBICORRETOR como uma nova ferramenta digital, para hospedar as informações coletadas dos testes dos níveis de leitura e escrita e da prova de rede.

Para qualificar o acompanhamento e uso pedagógico dos resultados destas avaliações, a Semec definiu as expectativas de aprendizagem de leitura e escrita, com o propósito de fazer o alinhamento dos diferentes indicadores utilizados para avaliar as crianças, dando uniformidade no processo avaliativo. Essas expectativas foram organizadas, tendo como base um conjunto de habilidades minimamente esperadas nas categorias de leitura e escrita, conforme especificados abaixo:

EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM – NÍVEIS DE DESEMPENHO EM LEITURA

ANO ESCOLAR / NÍVEL ESPERADO	NÍVEL DE LEITURA
2º PERÍODO (Nível 3)	Nível 1 – De 1 a 10 palavras; Nível 2 – De 11 a 20 palavras; Nível 3 – De 21 a 30 palavras

Fonte: Elaborado pelas autoras com base no Caderno Alfabetiza Teresina, 2019.

EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM – NÍVEIS DE DESEMPENHO EM ESCRITA

ANO ESCOLAR NÍVEL ESPERADO	NÍVEL DE LEITURA
1º PERÍODO (Nível 4)	Nível 1 - Corresponde a fase gráfica primitiva – símbolos, pseudoletas, garatuja e/ou desenhos.
	Nível 2 - O aluno diferencia o desenho da escrita. Escreve letras e/ou números, como se soubessem escrever, sem nenhuma preocupação com as propriedades sonoras da escrita, porém consegue identificar nomes e sons de letras parcialmente.
	Nível 3 - Caracteriza-se pela ampliação do repertório de letras e sons, percebendo que palavras diferentes são escritas com letras em ordens diferentes. O aluno usa uma letra para cada vez que pronuncia uma sílaba, porém sem relacionar a letra com o fonema (som); em geral faz corresponder uma grafia a cada sílaba.
2º PERÍODO (Nível 6)	Nível 4 - Caracteriza-se pela descoberta de que a quantidade de letras com que se escreve uma palavra corresponde à quantidade de segmentos sonoros (sílabas) que se reconhece na emissão oral. Em geral, o aluno faz corresponder uma grafia a cada sílaba.
	Nível 5 - O aluno “não escreve a palavra completamente”, ora escreve a sílaba toda, ora apenas uma letra, geralmente a vogal. Começa a descobrir que a sílaba pode ser escrita com uma, duas, três ou mais letras; que o som não garante a identidade de letras, nem a identidade de letras a de sons.
	Nível 6 – Caracteriza-se pela correspondência entre fonemas e grafemas. O aluno já consegue expressar graficamente o que pensa ou fala, mesmo contendo incorreções ortográficas. Compreende as regras de funcionamento do sistema de escrita alfabética, entendendo que uma sílaba pode ter uma, duas ou três letras, mas ainda pode se confundir.

Fonte: Elaborado pelas autoras com base no Caderno Alfabetiza Teresina, 2019.

As estratégias voltadas para o acompanhamento do desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita pelas crianças da educação infantil, anteriormente apresentadas, fazem parte de um conjunto de ações desenvolvidas com a finalidade de atender as expectativas do desenvolvimento integral das crianças, considerando as especificidades de cada faixa etária.

A partir do contexto supracitado, faz-se necessário enfatizar que na educação infantil não se tem o intuito de alfabetizar, mas possibilitar o contato das crianças com o universo letrado de maneira lúdica. Nesse sentido, olhar a avaliação da criança na perspectiva da educação infantil é ampliar a visão para além do acompanhamento do processo de aquisição da leitura e escrita, ou seja, é expandir o universo de ações pedagógicas capazes de revelar os aspectos e comportamentos gerais e singulares do desenvolvimento de cada uma das crianças.

A Rede Pública Municipal de Ensino de Teresina entende que a avaliação da aprendizagem e desenvolvimento, acima explicitada, precisa ser efetivada em todas as unidades de ensino, de modo a dar unidade ao olhar pedagógico, voltado para o pleno desenvolvimento das crianças.

As ações implementadas pela Semec não têm a intenção de sobrepor-se aos aspectos formativos desenvolvidos nas unidades de ensino, mas visa contribuir, pelas evidências observadas, com uma abordagem norteadora de políticas, planejamentos educacionais e necessidades formativas. Assim, as unidades de ensino tem autonomia para utilizar variados instrumentos avaliativos que favoreçam o acompanhamento e a compreensão da evolução do desenvolvimento das crianças de Creche e Pré-Escola.

A partir da concepção, de que a avaliação busca articular os saberes do professor e a promoção do desenvolvimento integral das crianças, o presente documento destaca cinco importantes passos a serem implementados pelos educadores, conforme explicitado a seguir:

PASSOS PARA A AÇÃO AVALIATIVA DOS EDUCADORES

PASSOS	DESCRIÇÃO
PLANEJAR	Conceber a avaliação como meio para promover novas aprendizagens, tanto do professor, quanto das crianças requer o planejamento de ações pedagógicas diretivas e intencionais.
OBSERVAR	A partir da observação dos resultados evidenciados na sua turma e da reflexão de sua prática docente, o professor deve pensar e avaliar suas ações para que possa tomar a decisão de dar continuidade ou propor mudanças no planejamento.
REGISTRAR	Observar, ouvir e registrar crítica e cuidadosamente as pesquisas das crianças, atividades propostas, brincadeiras e suas interações no cotidiano.
REFLETIR	Utilizar múltiplos instrumentos de registros (diários de bordo, cadernos de anotações, planejamento, fotos, vídeos, dentre outros), para reflexão e tomada de decisão acerca da aprendizagem das crianças.
COMUNICAR	O professor deve propor a criação coletiva de documentação pedagógica de comunicação que permita a criança e as famílias reconhecerem os processos de desenvolvimento e aprendizagens adquiridos na educação infantil.

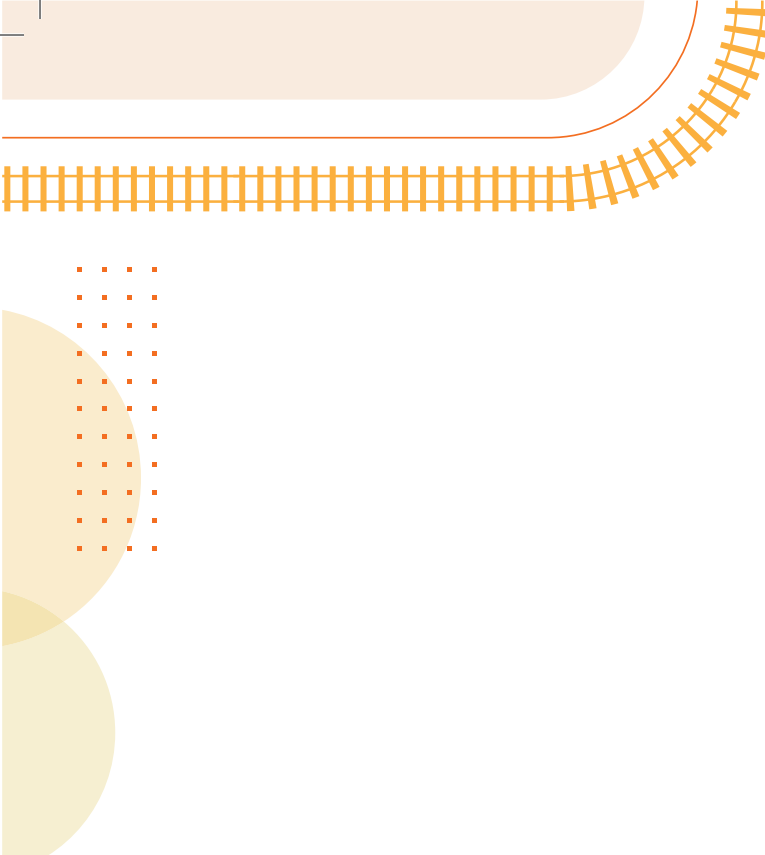
Fonte: Elaborado pelas autoras com base no texto Avaliação na Educação Infantil conforme a BNCC.

Dito isso, cada unidade de ensino deve buscar, por meio do processo avaliativo, coerente com o Currículo, compreender o dinamismo em que se dá o desenvolvimento integral da criança e sua aprendizagem, para planejar e replanejar suas ações pedagógicas, bem como estabelecer de forma intencional, uma boa interação entre o professor e a criança.



CMEI ANDRÉ DIUARE

CURRÍCULO NA PRÁTICA: TRILHANDO RUMO AO DESENVOLVIMENTO INFANTIL



*Quando eu vou pra minha escola,
tenho muito o que fazer!
Pulo, brinco, faço arte,
quero aprender!
Meus amigos lá da sala
são pequenos como eu,
dão risadas, são alegres, são bacanas...
E os seus?*

(Minha escola. Jane Emirene)

O currículo da Educação Infantil de Teresina define e orienta as diferentes competências básicas a partir dos campos de experiências, com o objetivo de garantir os direitos de aprendizagem e desenvolvimento. Nesse processo, é essencial considerar as singularidades de cada faixa etária e, acima de tudo, colocar a criança como protagonista do processo formativo, como destacado na epígrafe, onde ela é representada pulando, brincando, fazendo arte e aprendendo.

Nessa perspectiva, pretende-se a partir de sua efetivação na prática escolar, garantir a uniformização do ensino, o aperfeiçoamento da qualidade educacional e o foco no trabalho intencional, considerando os conhecimentos vivenciados pelas crianças. Essa articulação entre teoria e prática favorece a execução do currículo, por meio de um conjunto de ações realizadas nas unidades de ensino adequadas para cada faixa etária da Educação Infantil. Para tanto, o Currículo deve ser entendido como um documento dinâmico, que ganha vida a partir de ações estratégicas articuladas de forma coletiva, permeando estações fundamentais do processo educacional:

ESTAÇÃO: PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO

O Projeto Político Pedagógico – PPP é um documento que reflete a instituição educacional, projeta, orienta, organiza o fazer pedagógico e as práticas educativas. Este documento contribui com a materialização do currículo na prática escolar de cada unidade de ensino, através dele é possível estabelecer uma forma de organização do trabalho pedagógico que se inicia, essencialmente, a partir da definição do perfil de aluno que a escola quer formar. Nesse sentido, cada unidade de ensino deve integrar seu PPP ao Currículo, garantindo que a efetivação destes documentos ocorra de forma complementar.

A construção ou revisão do PPP, deve ser criteriosa, coletiva e democrática, de modo a contemplar as definições do Currículo, as necessidades reais dos alunos, bem como as pretensões escolares. A equipe gestora precisa garantir o engajamento e a participação de todos os envolvidos no processo educativo da criança, que atuam no ambiente escolar e fora dele.

Nesse processo coletivo de construção ou revisão do PPP, faz-se necessário considerar elementos fundamentais e específicos de cada unidade de ensino como a contextualização, caracterização, missão, visão e valores, que devem estar em consonância com o Currículo da Rede. Ferreira (2006) corrobora com esta afirmação, quando assegura que:

Daí a importância do “pensar junto”, do “refletir com”, de construir um “plano” de trabalho conjunto. Um projeto político pedagógico que possa assegurar uma formação de qualidade para os alunos que vêm à instituição educacional em busca de seu “passaporte” para a cidadania. O PPP, portanto, terá que ser construído coletivamente aglutinando crenças, convicções, conhecimentos da comunidade escolar, do contexto social e científico, constituindo-se em compromisso político e pedagógico coletivo. (Ferreira, 2006, p. 14).

Dito isso, e considerando a reformulação do Currículo da Educação Infantil da Rede Pública Municipal de Teresina, entende-se que o fluxo de trabalho para a revisão dos PPPs deve ser realizado à luz do novo currículo e considerando as orientações contidas no Guia de Implementação da BNCC (Brasil, 2020, p. 73), que trata sobre a revisão dos Projetos Pedagógicos - PPs, conforme segue:

ETAPAS PARA A REVISÃO DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO

- 1ª ETAPA** Envolvimento e **sensibilização da equipe** da escola para o processo de revisão.
- 2ª ETAPA** **Planejamento do processo** de revisão do PP, coordenado pela equipe gestora, definindo-se ações, prazos e responsáveis.
- 3ª ETAPA** **Estudos** dos marcos conceituais, organização curricular, competências, direitos e aprendizagens do novo currículo, identificando seus impactos na revisão do PP.
- 4ª ETAPA** Leitura crítica e reflexiva do PP vigente, **levantamento e análise de dados e indicadores** (ex: contexto, caracterização, diagnóstico).
- 5ª ETAPA** **Mobilização da comunidade escolar externa** (responsáveis, familiares, grupos sociais relacionados, Conselho Escolar) para engajamento nas discussões e coleta de contribuições.
- 6ª ETAPA** **Definição das prioridades**, metas e ações da escola que vão constar no PP a partir da análise de dados e do processo realizado.
- 7ª ETAPA** **Definição da estrutura e redação do texto** pela equipe gestora da escola.
- 8ª ETAPA** **Validação pela comunidade escolar externa** e socialização da versão final (ex: conversas abertas e disponibilização online dos documentos).
- 9ª ETAPA** Projeto Pedagógico no cotidiano – **uso permanente** como referência para **formações, tomada de decisões** e para acompanhamento e revisão do **plano de ação**.

Fonte: Elaborado pelas autoras com base no Guia de Implementação da Base Nacional Comum Curricular.

Nesta perspectiva, o Projeto Político Pedagógico e a prática pedagógica devem estar diretamente relacionadas ao currículo e ao local em que estes se concretizarão. Percebe-se, então, que o PPP e o currículo andam juntos, em consonância, uma vez que são os planos que direcionam a escola na busca do cumprimento dos seus objetivos. Cabe ainda destacar, que são instrumentos flexíveis, no sentido de se ajustar às necessidades de adaptação surgidas no cotidiano escolar e precisam ser construídos e reconstruídos sempre que necessário, tendo em vista que a sociedade está em constante mudança.

ESTAÇÃO: FORMAÇÃO CONTINUADA

A formação continuada dos profissionais da educação é um direito garantido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB e no Plano Nacional de Educação – PNE, dentre outros apostes legais. A LDB define em seu Art. 62, que é de responsabilidade da União em regime de colaboração com seus entes federados, promover formação continuada e a capacitação dos profissionais do magistério. O PNE, aprovado pela Lei nº13.005/2014, dispõe no seu Artigo 7º, Meta 16, sobre a garantia a todos os profissionais da Educação Básica, formação continuada em sua área de atuação, respeitando as necessidades, demandas e contextualizações do sistema de ensino.

No processo ensino e aprendizagem, o professor precisa conhecer, em profundidade, a realidade concreta na qual atuará, os processos pelos quais os alunos aprendem e os fenômenos que circundam o contexto educacional. Ao longo de seu percurso formativo, precisa ser um pesquisador, tendo como embasamento a práxis como parte fundamental do seu fazer pedagógico, envolvendo diálogo em grupos, ouvindo os anseios e necessidades reais no contexto escolar. Além de dominar um conjunto de saberes basilares, para lidar com o dinamismo e a diversidade de situações que ocorrem no âmbito da sala de aula.

Coadunando ao explicitado, Vieira (2007, p. 48) ressalta que o professor precisa compreender que sua atuação “[...] se configura numa prática de natureza complexa e singular, em que esse profissional precisa ter consciência das concepções que orientam a prática pedagógica”, contribui também, para que o professor realize intervenções mais profícuas no processo ensino e aprendizagem.

O papel do professor é mediar a construção do conhecimento, por meio de ações planejadas, contextualizadas e orientadas por uma finalidade, de forma crítica e reflexiva. Esse contexto possibilita ao professor traçar objetivos didáticos e selecionar atividades que atendam a heterogeneidade da turma. Para tanto, é necessário que a formação desse profissional seja um processo contínuo e reflexivo, tendo como ponto de partida o saber experiencial do educador, da criança e os desafios da prática escolar.

Além disso, a formação do professor, permite que ele reflita criticamente sobre o seu trabalho, a fim de aperfeiçoá-lo. Nesse sentido, Garcia (1999) defende que: “a formação continuada de professores favorece questões de investigação e de propostas teóricas e práticas que estudam os processos nos quais os professores se implicam, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do Currículo e da Escola” (Garcia, 1999, p. 22).



CMEI HARDI FILHO

Nessa perspectiva, a prática pedagógica do professor deve ser entendida segundo Vieira (2007, p. 50) “[...] como uma ação intencional, marcada por interações que se estabelecem no interior do processo educativo, envolvendo professor, o aluno, os objetivos previstos, os recursos utilizados e os resultados envolvidos”. Assim, o professor precisa compreender por meio da formação e do seu fazer cotidiano que a prática pedagógica é uma forma complexa de atuar em diferentes espaços/tempos da rotina escolar, de modo que os protagonistas se envolvam em uma organização social, permeada pelas relações interativas e intencionais. A formação continuada oportuniza o compartilhamento de saberes, contribui para a ampliação da autonomia e protagonismo dos educadores, além de subsidiá-los a desenvolver um trabalho de forma adequada, conforme definições estabelecidas no currículo escolar, com o objetivo de garantir os Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento da criança, no decorrer do seu percurso escolar.

Nesse sentido, a essência das ações formativas da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Teresina, deve ter como foco o alinhamento do trabalho pedagógico às novas diretrizes curriculares, ou seja, sua efetivação precisa estar em consonância com o novo currículo. Para tanto, o Guia de Implementação da Base Nacional Comum Curricular, MEC (2020, p. 38 e 39), aponta premissas relacionadas ao planejamento, execução, metodologia e conteúdo das formações, conforme disposto a seguir:

PREMISSAS DE QUALIDADE PARA UMA FORMAÇÃO CONTINUADA ALINHADA AOS NOVOS CURRÍCULOS

PLANEJAMENTO E EXECUÇÃO

Regime de colaboração – o trabalho colaborativo entre estados e municípios pode ampliar os recursos disponíveis para a formação (humanos, físicos e financeiros), a qualidade e a coerência das formações, o alcance e a frequência das iniciativas e a troca de boas práticas.

Continuidade – as formações não devem ser apenas atividades pontuais, uma vez que o processo de aprendizado depende de reflexão, mudança e aprimoramento contínuo da prática.

Formação no dia a dia da escola – as formações devem acontecer não apenas em momentos formativos da Secretaria, mas também nas reuniões pedagógicas e em momentos de acompanhamento entre equipe gestora e professores.

Coerência – as formações devem contemplar o contexto em que cada professor está inserido, os Projetos Pedagógicos, os materiais didáticos utilizados pelas escolas, o Currículo, dentre outras políticas das redes de ensino.

Uso de evidências – a formação continuada deve ser constantemente revisada e aprimorada a partir de evidências sobre o desenvolvimento dos educadores, como os resultados educacionais dos estudantes e as devolutivas das escolas e dos professores sobre a eficácia das ações formativas.

METODOLOGIA E CONTEÚDOS

Foco no desenvolvimento de competências e habilidades – a formação deve focar não apenas no conteúdo, mas também preparar os professores para o desenvolvimento das competências e habilidades, apoiando-os desde o processo de planejamento de aulas até o de acompanhamento das aprendizagens dos estudantes.

Metodologias ativas – a formação deve ser significativa para os professores, colocando-os como protagonistas do seu processo de desenvolvimento e contemplando elementos do seu dia a dia de trabalho. A formação deve ser menos baseada na exposição de conhecimento, e mais na construção conjunta, discussão, mudança da prática e na reflexão.

Trabalho colaborativo – a colaboração entre professores contribui para a troca de boas práticas e discussões aprofundadas sobre o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes. A dinâmica dos encontros de formação, devem favorecer o aprendizado por meio do diálogo e da cooperação.

Foco em como desenvolver os conhecimentos – a formação continuada deve trabalhar três aspectos:

- o conhecimento pedagógico geral (ex: como montar um plano de aula);
- o conhecimento do conteúdo, sobretudo aqueles que não são trabalhados frequentemente;
- o conhecimento pedagógico do conteúdo, ou seja, como os estudantes desenvolvem determinada habilidade e como apoiar esse desenvolvimento através do ensino.

Uso de dados – a formação continuada deve fazer uso dos resultados educacionais de forma contextualizada e direcionada para as necessidades reais dos professores e dos estudantes.

Fonte: Elaborado pelas autoras com base no Guia de Implementação da Base Nacional Comum Curricular.

Dessa forma, entende-se que a formação continuada agrega qualidade ao processo ensino aprendizagem à medida que favorece a apropriação e consolidação de saberes, por parte dos profissionais envolvidos nas ações educativas e se configura como um relevante aspecto de efetivação do Currículo na prática docente.

A Rede Pública Municipal de Ensino de Teresina valida a importância da formação continuada de professores à medida que garante a utilização de um terço de sua carga horário de trabalho para estudo e planejamento, por meio da Portaria nº 481, de 30 de agosto de 2013 e, aos pedagogos, um quinto de sua carga horário de trabalho, através da Portaria nº 270, de 07 de junho de 2021, seja na unidade de ensino e/ou no Centro de Formação. É relevante salientar que a Secretaria de Educação, disponibiliza, no horário pedagógico do professor, outro educador para assumir a sala de aula.

Desde 2007, a Semec conta com o Centro de Formação Professor Odilon Nunes – CEFOR, local onde se realizam palestras, planejamentos e oficinas pedagógicas que contribuem, significativamente, para a qualificação técnico-pedagógica dos professores

e demais profissionais da educação, contudo, vale destacar que as unidades de ensino também se constituem como um locus de formação e compartilhamento de saberes entre os profissionais.

No que se refere à formação continuada, realizada no CEFOR, é importante salientar que ela é direcionada aos gestores, coordenadores pedagógicos e professores. Sua dinâmica segue uma rotina que contempla a análise de resultados, socialização de experiências, vivenciadas no espaço educacional em que atuam, e reflexão da práxis “[...]que traz no seu interior a inseparabilidade entre teoria e prática (Ghedin, 2005 p.133)”.

Os materiais didáticos utilizados nos encontros formativos com os professores, possibilitam diferentes formas de interação entre estes, as crianças e o meio em que estão inseridos. Nesse contexto, a equipe de formadores, também produz e disponibiliza Orientações Didáticas, sugestões de atividades direcionadas aos diferentes níveis de desenvolvimento da criança e estratégias de confecção e utilização de materiais concretos, alinhados ao Currículo da Rede.

Vale destacar, que essa dinâmica sofre alterações conforme as necessidades que surgem no decorrer do processo. A exemplo disso, são as formações virtuais realizadas durante a pandemia que incorporaram também, temas específicos do momento vivenciado, como formação tecnológica, competências socioemocionais, cultura maker, jogos digitais, gamificação, entre outros.

Para o segmento Creche, em específico, a Semec tem desenvolvido ações formativas voltadas para professores que atendem os Bebês e as Crianças Bem Pequenas, através de orientações didáticas, elaboradas por formadores, em consonância com a Diretriz Curricular vigente e os Programas de Ensinos, as quais são enviadas para as unidades de ensino, com o propósito de subsidiar o planejamento das práticas educativas que fomentam o trabalho pedagógicos desses profissionais.

ESTAÇÃO: PARCERIAS

Atender às reais necessidades das crianças matriculadas na Educação Infantil da Rede Municipal de Teresina, tem sido um grande desafio que nos remete a atuar em regime de colaboração com entes federados e instituições não governamentais.

Para suprir as lacunas existentes no atendimento às crianças do município de Teresina, a Semec tem buscado apoio por meio de parcerias para desenvolver propostas metodológicas que possibilitam a efetivação do currículo, valorizar e melhor qualificar o serviço prestado à comunidade, bem como realizar ações que permitam a execução de estratégias previstas no Plano Municipal de Educação – PME (2015), como forma de garantir o acesso, permanência e sucesso das crianças da educação infantil, conforme destaca as estratégias abaixo:

- 1.4) estabelecer em parceria com órgãos de assistência social, saúde, proteção à infância existentes no Município, no primeiro ano de vigência do PME, normas, procedimentos e prazos para definição de mecanismos de consulta pública da demanda das famílias por creches (Teresina, 2015, p. 75).

1.5) manter e ampliar, em regime de colaboração e respeitadas as normas de acessibilidade e as diretrizes do programa nacional, programa municipal de construção e reestruturação de escolas do campo e da cidade, bem como de aquisição de equipamentos, visando à expansão e à melhoria da rede física de escolas públicas e privadas de educação infantil, observando os padrões iniciais de qualidade da funcionalidade das escolas das redes pública e privada, de acordo com o CAQi e, posteriormente o CAQ (Ibid., 2015, p. 75).

1.14) realizar o acompanhamento e o monitoramento do acesso e da permanência das crianças na educação infantil, em especial dos beneficiários de programas de transferência de renda, em colaboração com as famílias, por meio da articulação das áreas de educação, assistência social, saúde e proteção à infância (Ibid., 2015, p. 75).

4.5) estabelecer e formalizar parcerias com os serviços das áreas da saúde e Assistência Social, visando a criação de Centros Multidisciplinares de Apoio, Pesquisa e Assessoria, articulados com instituições acadêmicas e integrados por profissionais destas áreas com o objetivo de apoiar o trabalho dos professores da Educação Básica com os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (Teresina, 2015, p. 83).

A Semec compreende que a cooperação celebrada com as instituições públicas, privadas ou filantrópicas, que possuem interesses comuns no que tange à educação infantil, implica na descentralização da execução de políticas públicas, uma vez que unem esforços para a concretização de iniciativas voltadas para a satisfação na efetivação do currículo.

Dito isso, faz-se necessário destacar que a Semec vem empreendendo esforços para estabelecer, fortalecer e buscar novos parceiros com entes Federados; Universidades/Faculdades; Institutos e Fundações; Empresa Brasileira de Correios e Telégrafos – ECT; Centro Municipal de Atendimento Multidisciplinar – CMAM, através da Fundação Municipal de Saúde – FMS; Federações de Esporte; Departamento Estadual de Trânsito – DETRAN; Secretaria Municipal do Meio Ambiente – SEMAM; Corpo de Bombeiros, Associações; Empresas Privadas; Redes de Proteção à Criança e ao Adolescente e Segurança Pública para integrar as Unidades de Ensino com o propósito de expandir as oportunidades de atendimento das crianças, garantindo seus direitos, considerando as singularidades de cada faixa etária, bem como, promovendo a formação integral da criança.

Essas parcerias são de grande importância, pois além de dinamizar e qualificar o processo educativo, oportuniza a capacitação dos profissionais que atuam na educação infantil, no sentido de educar, cuidar e proteger as crianças nas diversas vivências desenvolvidas dentro e fora da escola, bem como auxiliam na prevenção de acidentes e/ou atendimento em situações que envolvam primeiros socorros (engasgos, queimaduras, afogamento, acidentes...).

ESTAÇÃO: INFRAESTRUTURA

Na Educação Infantil o brincar é central e latente, desse modo a criança aprende brincando e brinca aprendendo. Essa parceria entre o brincar e o aprender produz resultados muito positivos para o desenvolvimento integral da criança e transforma a Escola em um

ambiente atrativo e cheio de possibilidades experienciais e investigativas, à medida que reconhece “[...] a criança como sujeito do processo educacional e como principal usuário do ambiente educacional” conforme explica o documento Parâmetros Básicos da Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil (200G, p. 21). Esse contexto, exige das Redes e unidades de ensino um pensar cuidadoso sobre a importância de planejar e organizar os espaços educativos, no sentido de proporcionar o contato das crianças com as múltiplas linguagens, sem descuidar de questões relacionadas à saúde e segurança.

O município de Teresina, tem empreendido esforços para que todas as unidades de ensino disponham de infraestrutura adequada, tendo em vista que um ambiente apropriado, satisfatório e acolhedor, contribui para estimular o convívio educacional, social e de lazer, bem como, amplia as possibilidades de atuação do educador no processo de ensino. A adequação das unidades de ensino no tocante à infraestrutura é de extrema relevância e tem sido orientada por documentos oficiais, a exemplo dos Parâmetros Básicos da Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil (200G, p. 28), que nos apresentam, de forma objetiva, alguns parâmetros funcionais e estéticos para a edificação das escolas de Educação Infantil, como: “I. Organização espacial; II. Áreas de recreação e vivência; III. Ambientação: dimensionamento, configuração e aparência: esta que a apresenta relação direta da ambientação escolar com a proposta pedagógica da instituição bem como os campos os mais diversos processos de desenvolvimento da criança.” Dito isso, compreende-se que a partir da efetivação do currículo na prática, o qual busca implementar uma educação de qualidade, a infraestrutura se expressa também nos aspectos físicos. Segundo Dourado, Oliveira, Santos (2009), as instalações precisam atender

No tocante às instalações gerais das escolas vale a pena retomar o emprego dialético do conceito de igualdade de condições de recursos, posto que um padrão de qualidade em instalações escolares deveria envolver projetos de construção adequados a clientela, isto é, padrões que considerem a idade e a altura dos alunos, o clima da região, o tempo que os alunos passam na escola [parcial ou integral] e, sobretudo, as necessidades do processo de ensino e de aprendizagem[...] (Dourado; Oliveira; Santos, 2009, p. 19). (grifos dos autores).

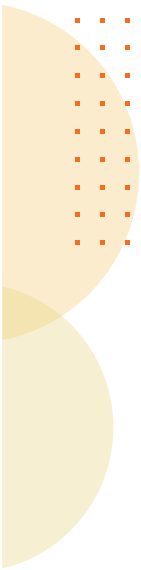
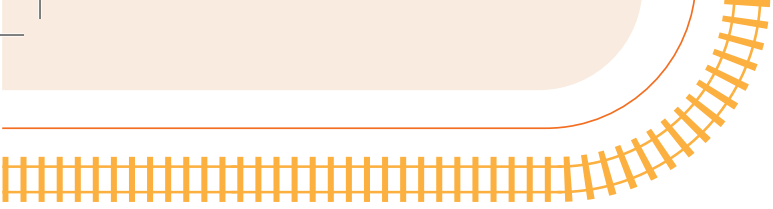
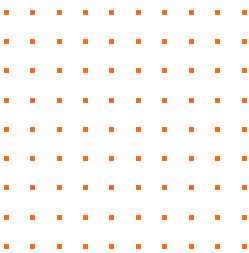
Para além das considerações de Oliveira (2009), vale ressaltar que o ambiente escolar como estimulador de socialização e autonomia, deve permitir a integração entre o educador, a criança, o planejamento pedagógico e a organização de seus espaços, que nesse contexto, assumem a função de elemento educativo, estando a serviço do desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

Para efetivação do Currículo na prática é imprescindível que haja encadeamento entre atores e propostas pedagógicas, posto que não podem ocorrer de forma isolada no processo educacional. Nesse sentido, a qualidade das vivências promotoras de aventuras, descobertas, criatividade, desafios e aprendizagens, devem ocorrer em um espaço lúdico e dinâmico, o qual depende, prioritariamente, do pensar sobre sua organização, considerando a realidade dos espaços físicos e condições pedagógicas existentes nas unidades de ensino.



CMEI HARDI FILHO

**A TRANSIÇÃO
DA EDUCAÇÃO
INFANTIL
PARA O ENSINO
FUNDAMENTAL:
A VIAGEM
CONTINUA**



*Um ano cheio de dúvidas
E, ao mesmo tempo,
Cheio de esperanças
Mas nesse ano,
Se por acaso eu chorar,
Quando à escola entrar,
Não fiquem com pena de mim.
Lá vou encontrar segurança,
dedicação, atenção,
e principalmente amor.
Não se preocupe com lápis, borracha e caderno,
Eu só os usarei depois de muito brincar, recortar
Colar, desenhar, pintar.
Tudo isso fará de mim uma
Criança Feliz!*

(Adaptação de um autor: Desconhecido)

Brincar, recortar, colar, desenhar e pintar, conforme mencionado na epígrafe, compõe um conjunto de experiências essenciais para o pleno desenvolvimento da infância na educação infantil. Essas vivências têm início no contexto familiar e social, e se ampliam por meio da implementação do currículo ao longo da trajetória escolar.

Para que o currículo contribua significativamente com o desenvolvimento das crianças, deve-se considerar que mudanças são naturais, dinâmicas e fazem parte da trajetória educacional, exigindo da escola, docentes e crianças constantes adaptações, sobretudo, no que se refere ao processo de transição entre as etapas da educação infantil (Bebês, Crianças bem Pequenas e Crianças Pequenas), bem como para o Ensino Fundamental (etapa da Educação Básica).

Essas transições sugerem atenção, no sentido de garantir constância e equilíbrio na integração e na continuidade dos processos de aprendizagens e desenvolvimento das crianças. No que tange, especificamente, à transição da educação infantil para o ensino fundamental, os cuidados precisam ser redobrados, uma vez que ocorrem diversas mudanças na rotina, no espaço escolar e nas interações, assim como no aumento gradual do comprometimento da criança com os estudos, posto que as atividades tornam-se mais intensas e o tempo destinado às brincadeiras é reduzido. Conforme a BNCC (2018), para que as crianças superem os desafios da transição, é imprescindível que haja equilíbrio entre as mudanças, a continuidade das aprendizagens e o acolhimento afetivo, de forma a permitir a construção sem fragmentação e descontinuidade do trabalho pedagógico.



CMEI REBECA RIBEIRO

Ainda de acordo com a BNCC, (2018) é fundamental respeitar as singularidades e as diversificadas relações estabelecidas com os conhecimentos, assim como a natureza das mediações de cada etapa. Para que esse processo se dê de maneira tranquila, é necessário estabelecer estratégias de acolhimento e adaptação tanto para as crianças, quanto para os professores, de modo que a etapa seguinte a ser vivenciada se construa com base no que a criança sabe e é capaz de fazer, em uma perspectiva de continuidade de seu percurso formativo.

É oportuno enfatizar que as DCNEI (2010), apontam a importância da garantia no processo de acompanhamento do trabalho pedagógico e avaliação do desenvolvimento das crianças, garantindo:

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). (Brasil, 2010. p. 29).

Com o intuito de colaborar com as orientações explicitadas pela BNCC (2018) e DCNEI (2010), acima citados, o presente documento sugere a adoção de algumas iniciativas a serem implementadas pelos educadores das crianças pequenas – 2º Período e do 1º ano, com o intuito de amenizar as dificuldades no período de transição para o ensino fundamental, conforme segue:

SUGESTÕES PARA A TRANSIÇÃO DA CRIANÇA DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL

SUGESTÕES PARA PREPARAÇÃO DA TRANSIÇÃO (EDUCAÇÃO INFANTIL)

- O professor do 2º Período da Educação Infantil deve trabalhar o contexto da transição com as crianças, tendo como embasamento as características estruturais e pedagógicas do 1º ano do Ensino Fundamental, procurando entender e minimizar os medos e ansiedades dos pequenos.
- Conversar com as crianças sobre as mudanças inerentes ao Ensino Fundamental.
- Visitar escolas e/ou turmas de 1º ano do Ensino Fundamental para conhecimento dos espaços e rotina.
- Parceria com a família: reunião para discutir estratégias de transição escolar e esclarecimento de dúvidas, mantendo comunicação assídua;
- Oportunizar conversas, visitas e troca de materiais entre os professores das escolas de Educação Infantil e de Ensino Fundamental.
- Registrar e disponibilizar informações acerca do desenvolvimento das crianças, por meio de relatórios, portfólios, dentre outros instrumentos avaliativos.

SUGESTÕES PARA A EFETIVAÇÃO DA TRANSIÇÃO (ENSINO FUNDAMENTAL)

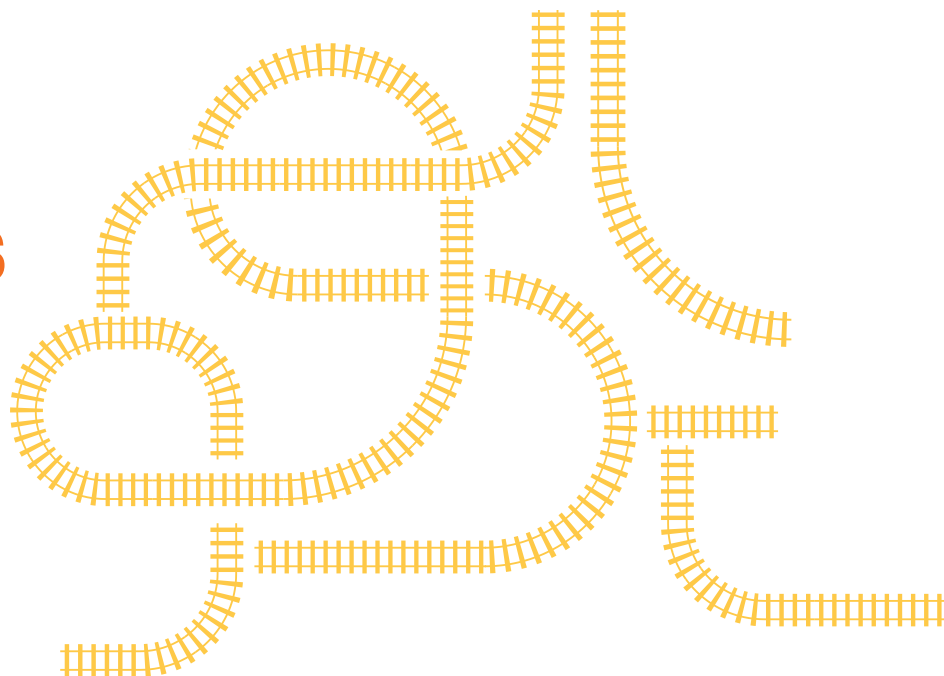
- O professor do 1º ano do Ensino Fundamental deve conhecer as características estruturais e pedagógicas do 2º Período da Educação Infantil, como forma de facilitar o processo de acolhimento e adaptação das crianças, oferecendo um ambiente tranquilo, seguro, lúdico e estimulador.
- Se possível, organizar a disposição das carteiras da sala de aula, conforme a Educação Infantil, durante o período de adaptação.
- Acolher a turma de maneira lúdica, afetuosa e respeitosa, mantendo algumas brincadeiras e propostas de interação da Educação Infantil, durante o período de adaptação.
- Garantir que o brincar (livre e intencional) continue fazendo parte da rotina escolar.
- Apoiar as crianças em suas dificuldades e considerar os conhecimentos e vivências que trazem consigo, dando oportunidade para que se expressem.

Fonte: Elaborado pelas autoras com base no documento Curricular da Rede Municipal de Ensino de Sobral – Educação Infantil e do texto Transição: como amenizar a adaptação dos alunos entre etapas.

Vale destacar que as sugestões supracitadas não têm a intenção de esgotar a discussão acerca das ações a serem desenvolvidas juntos as crianças, educadores e instituições escolares que vivenciam o processo de transição da educação infantil para o ensino fundamental. Cabe às unidades de ensino e seus educadores buscarem o maior número de estratégias que transmitam segurança e promovam uma transição tranquila e segura, amenizando assim, os conflitos e desafios que os pequenos enfrentarão, durante o período de adaptação.



REFERÊNCIAS



ALMEIDA, S. F. C. de. O lugar da afetividade e do desejo na relação ensinar-aprender. *Temas de Psicologia*. n. 1, p. 103, 1999.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; RICHTER, Sandra Regina Simonis and DELGADO, Ana Cristina Coll. EDUCAÇÃO INFANTIL: TEMPO INTEGRAL OU EDUCAÇÃO INTEGRAL? *Educ. rev.* [online]. 2015, vol.31, n.4, pp.95-119. ISSN 1982-6621. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-4698151363>. Disponível em : <http://www.scielo.br/j/edur/a/Z3wmPnKv9w-f9BQtHwfGNbGh/?format=pdf>. Acesso em 2 ago. 2023.

BAQUERO, Ricardo. Vygotsky e a aprendizagem escolar. Trad. Ernani F. da Fonseca Rosa. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. *Diário Oficial da União*, Brasília, 18 de dezembro de 2009, Seção 1, p. 18. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2298-rceb005-09&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192. Acesso em 01 fev. 2021.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 19 abril. 2021.

_____. Emenda Constitucional nº 53 de 19 de dezembro de 2006. Dá nova redação aos arts. 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias.

_____. Emenda Constitucional nº 59 de 11 de novembro de 2009. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI.

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei nº 8.069/90 de 13 de junho de 1990.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2010.

_____. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>. Acesso em 01 fev. 2020.

_____. Ministério da Educação. Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil. Brasília: MEC, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/miolo_infraestr.pdf. Acesso em 19 nov. 2021.

_____. Plano Nacional de Educação. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.html. Acesso em 19 de abril de 2021.

BRASIL. RESOLUÇÃO CEB/CNE nº 4, DE 02 DE OUTUBRO DE 2009. Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Disponível em: <https://www.bing.com/search?pglt=2081&q=BRASIL.+RESOLU%C3%87%C3%83O+CEB%2FCNE+n%C2%BA+4%2C+DE+02+DE+OUTUBRO+DE+2009&cvid=e1b531d4e2a642d4a071ce7f049a0ae3&aqs=edge..69i57.9717j0j1&FORM=ANAB01&DAF0=1&PC=NMTS>. Acesso em 14 fev. 2021.

CLÍMACO, Fernanda. Avaliação na Educação Infantil conforme a BNCC. Disponível em: <https://fernandaclimaco.com.br/avaliacao-na-educacao-infantil-conforme-a-bn>. Acesso em: 22 fev. 2022.

DECRETO Nº 6.403, DE 20 DE JUNHO DE 2005. Institui e nomeia os membros da Comissão Especial para Análise e Acompanhamento da Transição SEMTCAS/ SEMCAD/ SEMEC da Educação Infantil no Município de Teresina, na forma que especifica.

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA João Ferreira de; SANTOS, Catarina de Almeida. A qualidade da educação: conceitos e definições. Ministério da Educação - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Disponível em: http://escoladegestores.mec.gov.br/site/8-biblioteca/pdf/qualidade_da_educacao.pdf. Acesso em: 22 mar.2021.

Educação Infantil como ajudar a criança na transição escolar. Disponível em: <https://www.sagra.doeducacao.com.br/pagina/1753-educacao-infantil-como-ajudar-a-crianca-na-transicao-escolar>. Acesso em 7 mar. 2022.

FERNANDES, Elisângela. Como orientar a transição da Pré escola para o 1º ano. Disponível em: https://novaescola.org.br/conteudo/1489/como-orientar-a-transicao-da-pre-escola-para-o-1-ano?gclid=Cj0KCQiA95aRBhCsARIsAC2xvfyr2wLhtAHB9gZK_ceAUMEJUFAifT00a_ILpvOvMB_u81RDTIYjOcaAuX9EALw_wcB. Acesso em: 3 mar. 2022.

FERREIRO, Emilia. Com Todas as Letras. São Paulo: Cortez, 1999. 102p v.2.

FOCHI, P. S. Ludicidade, continuidade e significatividade nos campos de experiência. In: FINCO, D.; BARBOSA, M. C.; FARIA, A. L. de (orgs.). Campos de experiências na escola da infância: contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro. Campinas, SP: Edições Leitura Crítica, 2015.

GARCIA, Carlos Marcelo. Formação de professores para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

GHEDIN, E. Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In: PIMENTA, S. G; GHEDIN, E. (Orgs). Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005. p.129.

Guia de Implementação da Base Nacional Comum Curricular. Disponível em: https://implementacaobncc.com.br/wp-content/uploads/2020/02/guia_implementacao_bncc_atualizado_2020.pdf. Acesso em: 7 fev. 2022.

IESDE BRASIL S/A. Curso normal. Curitiba: IESDE, 2003, módulo 4.

KRAMER, S, LEITE, M. I., GUIMARÃES, D. NUNES, M. F. Infância e Educação Infantil Campinas, Papirus, 1999. p.277.

LEI Nº 13.306, de 4 de julho de 2016. Altera a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 - Estatuto da Criança e do Adolescente, a fim de fixar em cinco anos a idade máxima para o atendimento na educação infantil.

LEI COMPLEMENTAR Nº 3.618, DE 23 DE MARÇO DE 2007. Altera dispositivos da Lei Complementar nº 2.959, de 26 de dezembro de 2000 (Organização Administrativa do Poder Executivo Municipal), modificada pelas Leis Complementares nº 3.525, de 26 de maio de 2006; 3.551, de 31 de agosto de 2006; e 3.574, de 10 de novembro de 2006.

LEI Nº 13.257, de 8 de março de 2016. Dispõe sobre as políticas públicas para a primeira infância e altera a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), o Decreto-Lei nº 3.689, de 3 de outubro de 1941 (Código de Processo Penal), a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, a Lei nº 11.770, de 9 de setembro de 2008, e a Lei nº 12.662, de 5 de junho de 2012.

LEI Nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências.

LEI Nº 4.499 de 2013, institui o Programa de Valorização do Mérito, no âmbito das escolas de Ensino Fundamental regular da Rede Pública Municipal de Ensino de Teresina, na forma que especifica.

LEI Nº 4.668 de 22 de dezembro de 2014, institui o “Programa de Valorização do Mérito na Educação Infantil”, no âmbito das Unidades de Ensino da Educação Infantil da Rede Pública Municipal de Ensino de Teresina.

LEI Nº Lei Nº 4.199, de 9 de dezembro de 2011, que dispõe sobre o Plano Plurianual para o quadriênio 2010/2013.

LEI Nº 4.483, de 13 de dezembro de 2013, que dispõe sobre o Plano Plurianual para o quadriênio 2014/2017.

LEI Nº 5.135, de 22 de dezembro de 2017, que dispõe sobre o Plano Plurianual para o quadriênio 2018/2021.

LEI COMPLEMENTAR Nº 3.618, de 23 de março de 2007, altera dispositivos da lei complementar nº 2.959, de 2 de dezembro de 2000 (organização administrativa do poder executivo municipal), modificada pelas leis complementares nº 3.525, de 26 de maio de 2006; 3.551, de 31 de agosto de 2006; e 3.574, de 10 de novembro de 2006.

LEI COMPLEMENTAR Nº 2.959, de 2G de dezembro de 2000, dispõe sobre a Organização Administrativa do Poder Executivo Municipal e dá outras providências.

LIBÂNEO, José Carlos. Didática. Cortez Editora: São Paulo, Coleção Magistério 2º Grau, Série Formando Professor, 1994.

LUSTOSA, Irene Nunes. O “Prêmio Professor Alfabetizador” como política de remuneração meritocrática: o que pensam professores, gestores educacionais e dirigentes sindicais. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2013. Disponível em: https://ufpi.br/arquivos_download/arquivos/ppged/arquivos/files/IreneLustosaDISSERTA.pdf. Acesso em: 23 fev.2022.

MARCUCCI, Sofia. ODS da ONU: os Objetivos do Desenvolvimento Sustentável para a década de 2020/2030. Disponível em: https://propeq.com/ods-daonu/?gclid=Cj0KCQiA09eQBhCxA-RIsAAYRiyl-x-v2lMxsXGSGH5Q2BPwC9YQGMNeGNHicFUQmqDKY_KFz1nHJQ4aAgF-wEALw_wcB. Acesso em: 23 fev. 2022.

MAURICIO, L. V. Políticas públicas, tempo, escola. In: COELHO, L. M. C. C. (Org.). Educação integral em tempo integral: estudos e experiências em processo. Petrópolis, RJ: DP et Alli, 2009a. p. 53-68.

MICARELLO, Hilda A. L. S. ANAIS DO I SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO – Perspectivas Atuais Belo Horizonte, novembro de 2010.

MOREIRA, A. F. B.; & CANDAU, V. M. Currículo, conhecimento e cultura. In: BRASIL, Ministério da Educação (MEC). Indagações sobre o currículo do ensino fundamental. 2007.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). Declaração Universal dos Direitos da Criança, 1959. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/comissoes/comissoes-permanentes/cdhm/comite-brasileiro-de-direitos-humanos-epolitica-externa/DeclDirCrian.html>>. Acesso em: 01 fev. 2023.

ORIENTAÇÕES PARA REVISÃO DOS PROJETOS PEDAGÓGICOS (PPS), À LUZ DOS NOVOS CURRÍCULOS http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/orientacoes_projeto_pedagogico.pdf.

PORTARIA Nº - 867, de 4 de julho de 2012. Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais.

PORTARIA Nº 240/2018/GAB/SEMEC. Institui o Projeto “Alfabetiza Teresina” para os alunos matriculados no 1º e 2º anos do Ensino Fundamental, em 2018, no âmbito da Rede Pública Municipal de Ensino de Teresina.

RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 2, de 22 de dezembro de 2017. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica.

RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 4, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial.

RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

SAETHE/CAEd. Centro de Políticas Públicas e Avaliação de Educação. SAETHE: coleção. Disponível em <<http://www.saethe.caedufif.net/>> Acesso em: 11 mar. 20.

SOBRAL. Secretaria Municipal da Educação. Documento Curricular da Rede Municipal de Ensino Educação Infantil. Sobral. Prefeitura Municipal de Fortaleza, 2020. 137p. il.

TERESINA. Secretaria Municipal de Educação de. ABC: alfabetização na rede municipal de Teresina. Teresina: UPJ produções, 2019a.

_____. Secretaria Municipal de Educação de. Diretrizes Curriculares do Município de Teresina. Halley S.A, 2008.

_____. Secretaria Municipal de Educação de. Projeto Alfabetiza Teresina. Teresina: UPJ produções, 2019b.

_____, Secretaria Municipal de Educação de. Portaria nº1G3/GAB/SEMEC. 2019. Disponível em<<https://juslabor.blogspot.com/2019/02/portaria-n-1632019gabsemec.html>> Acesso em: 16 mar. 2020.

_____. Secretaria Municipal de Educação de. Orientações pedagógicas, 2020: programa de ensino, formação continuada, avaliação. Teresina: UPJ Produções, 2020.

_____. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação de Plano Municipal de Educação. Teresina: UPJ Produções, 2015.

VIEIRA, Hostiza Machado. Práticas Pedagógicas do Professor Alfabetizador: a reflexão crítica como mediadora do saber, do saber-ser e do saber-fazer. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Piauí. 197 p. 2007. Disponível em: https://ufpi.br/arquivos_download/arquivos/ppged/arquivos/files/dissertacao/2007/pratica_saber-ser.pdf. Acesso em: 16 mar. 2020.

VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fonte, 1998.