



**A implementação da Base
Nacional Comum Curricular
da educação infantil nos
sistemas de ensino - estudo
em cinco estados**

Projeto MEC/Coedi / Fundação
Maria Cecília Souto Vidigal



FUNDAÇÃO
Maria Cecília
Souto Vidigal

A implementação da base nacional comum curricular da Educação Infantil nos sistemas de ensino - estudo em cinco estados

Índice

a.	Introdução	3
b.	Apresentação	4
c.	Análise 4	
I.	Quanto ao regime de colaboração	4
II.	Quanto ao processo proposto pelo MEC PROGRAMA ProBNCC para a construção curricular em cada estado	5
III.	Quanto aos documentos curriculares produzidos	6
a)	as muitas infâncias	6
b)	aprender como um direito	7
c)	Campos de Experiências	7
d)	e os bebês?	8
e)	quanto ao trabalho com crianças alvo da educação especial	8
f)	a relação da EI com as famílias	9
g)	em relação às transições vividas pelas crianças	9
h)	em relação à avaliação	11
i)	os quadros curriculares propostos	12
IV.	Recomendações para a formação continuada das equipes de EI	14
V.	Palavras Finais	15
Anexo - Leitura Síntese dos documentos		16
PARÁ - Documento Curricular para a Educação Infantil e Ensino Fundamental do Estado do Pará		16
SANTA CATARINA – Currículo Base da Educação Infantil do território catarinense		18
PERNAMBUCO - Currículo de Pernambuco - Educação Infantil		21
MATO GROSSO DO SUL - Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul		24
SÃO PAULO - Currículo Paulista - Educação Infantil		27

Base Nacional Comum Curricular da Educação Infantil

a. Introdução

A preocupação com a melhoria do trabalho educacional realizado nas escolas brasileiras de Educação Infantil (EI), Ensino Fundamental (EF) e Ensino Médio (EM) tem requerido medidas por parte do poder público para dar ao currículo das três etapas da Educação Básica um tratamento mais dinâmico e atualizado em relação às perspectivas teóricas e políticas sobre a função da educação escolar e sobre a aprendizagem elaboradas nos últimos anos. A Educação Infantil, que tem avançado na elaboração de estudos e na pesquisa de propostas de trabalho que assegurem às crianças de zero a seis anos condições promotoras de seu desenvolvimento integral, ainda sofre com a presença de más condições de trabalho em muitas creches e pré-escolas, com práticas pedagógicas que pouco garantem uma experiência exitosa de aprendizagem significativa e centradas no assistencialismo e no controle das crianças. Ao longo de sua história no Brasil, a Educação Infantil tem

seguido variados modelos e mesmo modismos pedagógicos que, segundo pesquisas sobre a qualidade da Educação Infantil efetivada em redes municipais de diferentes regiões do país (Campos, 2013), pouco têm demonstrado a especificidade do trabalho de educar crianças menores de cinco anos, sendo mais próximos de atendimentos assistenciais ou de rotinas derivadas de antigas concepções do que deveria ser a escola fundamental. De qualquer forma eram modelos centrados na figura do professor como transmissor básico do conhecimento, com pouca atenção aos modos próprios das crianças agirem, sentirem, falarem, pensarem. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) (Resolução CNE/CEB nº 05/09), que se posicionam em relação ao que deveria ser o cotidiano básico para as crianças de uma unidade de Educação Infantil, ainda não é um documento conhecido por expressiva parte dos municípios e por seus educadores, muitos sem a habilitação

profissional requerida. Desde sua aprovação pelo CNE, em 2009, tem havido maior esforço de sistematização de linhas básicas para o trabalho em creches e pré-escolas, construídas considerando o grande número de trabalhos acadêmicos realizados no país sobre a aprendizagem e o desenvolvimento infantil e sobre a concepção de infância que precisa ser preservada em nossa sociedade. Este esforço está presente na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no que se refere à Educação Infantil (BNCCEI).

Aprimorar o trabalho pedagógico nas unidades de EI do país é ação primordial para o desenvolvimento na primeira infância em unidades de educação, com consequências muito favoráveis ao longo da vida das crianças, como apontam estudos nacionais e internacionais. Por isso, é preciso investir em estudos e debates sobre esse trabalho e em formação continuada, uma vez que a implementação da BNCCEI envolve expressiva mudança de concepções sobre a criança e suas

formas de aprender, com impacto na gestão do currículo.

A BNCCEI define direitos básicos de aprendizagem e apresenta uma forma de organização curricular que orienta as práticas educativas de modo a acolher as formas da criança pequena. Essa organização deve ser apoiada por educadores sensíveis às necessidades das crianças e a seus desejos, ajudando-as a significar o mundo e a si mesmas, considerando de modo indissociável os elementos sensoriais, afetivos e cognitivos presentes em diferentes linguagens. Com base na concepção de criança como sujeito de direitos, essa organização propõe seis direitos de aprendizagem a serem garantidos: conviver, brincar, participar, expressar, explorar, conhecer-se. A natureza desses direitos e as especificidades dos ritmos e interesses das crianças de zero a seis anos, assim como seus saberes e conhecimentos, criaram condições para uma inovadora forma de organização curricular: a que se faz por Campos de Experiências, não por disciplinas escolares ou campos de conhecimento. Dada a necessidade de concretização desse modelo, somada ao tratamento desimportante que essa perspectiva

recebia nos cursos de Pedagogia e à pouca presença de técnicos com experiência em construção curricular, em especial nos pequenos municípios, a implementação da BNCCEI nas unidades de EI em todo o país requer a colaboração entre Estado e Municípios. Essa cooperação é imprescindível na construção de propostas curriculares que orientem a apropriação do paradigma educacional trazido pela BNCCEI.

Dada a necessidade de concretização deste paradigma, somada ao pequeno tratamento que ele vinha tendo nos cursos de Pedagogia e a pouca presença de técnicos com experiência em construção curricular, em especial nos pequenos municípios, a implementação da BNCCEI nas unidades de EI em todo o país requer a colaboração entre Estado e Municípios na construção de propostas curriculares que orientem a apropriação do paradigma educacional trazido pela BNCCEI.

b. Apresentação

O *Projeto Implementação Da Base Nacional Comum Curricular Da Educação Infantil Nos Sistemas De Ensino* analisou o processo efetivado em regime de colaboração Estado e Municípios dentro do

Projeto MEC ProBNCC em cinco unidades federativas - Pernambuco, Pará, Mato Grosso do Sul, Santa Catarina e São Paulo - de modo a identificar formas das redes públicas, particularmente as redes municipais, enfrentarem os desafios de definição curricular no que se refere ao currículo da Educação Infantil. Este relatório dá sequência ao acompanhamento feito por pesquisadoras contratadas do processo de participação das equipes do PRO-BNCC e analisa os documentos curriculares produzidos e apresentados pelos estados para homologação pelo respectivo CEE.

c. Análise

A análise irá destacar o regime de colaboração entre os entes federativos, o programa proposto pelo MEC para a construção curricular a partir da BNCC, e a consistência teórica dos documentos curriculares produzidos, trazendo recomendações para formação continuada das equipes de EI.

I. Quanto ao regime de colaboração

A implementação da BNCC em todas as etapas da Educação Básica dependeu da definição

clara das responsabilidades dos diversos entes federados, ficando a União com a coordenação do processo, como forma de superação de algumas barreiras. Voltadas mais ao EF e EM, não tem havido iniciativa por parte das Administrações Estaduais de Educação de investigar o movimento dos municípios de elaboração/readequação de proposta curricular, formação de educadores para a Educação Infantil. Por outro lado, os municípios procuram pouco a Secretaria Estadual para este assunto e, quando a procuram, o tema dominante é o Ensino Fundamental. Daí o destaque ao fato de ter havido grande mobilização pela implementação da BNCC nos estados investigados, provocando a criação de formas de relação entre os diversos entes governamentais, não governamentais e de controle social para discussão, redação e implementação da BNCCEI e seus desdobramentos, embora se aponte necessidade de maior diálogo e integração entre os gestores e parceiros e entre os diversos sistemas de gestão. Não se tem dados sobre quantos municípios já têm uma proposta curricular para a Educação Infantil, apenas estimativas de

que seriam 20% (SC) ou 48% (MS). Recentemente a situação começou a mudar, em especial a partir da aprovação das DC-NEI. A maioria dos municípios de Pernambuco, Santa Catarina e Mato Grosso do Sul já tinha um movimento de escrita ou reformulação de documentos curriculares a partir da BNCC. No estado de São Paulo, documentos curriculares da rede de ensino da Capital, assim como os currículos de outros municípios de maior porte, foram apontados como fonte de consulta. O número de municípios que tem um Conselho Municipal de Educação (CME) em funcionamento é variado, assim como é variado o número dos que têm um sistema próprio de ensino em funcionamento. Esse elemento deve trazer impacto na formalização do documento curricular em elaboração, quer o documento do estado como um todo, quer o documento de determinada rede municipal. Finalmente foram observadas resistências de alguns gestores municipais em participar do movimento de implementação da BNCCEI em função de motivações político-partidárias e de limitações técnicas.

Como a implementação da BNCC tem incentivado estudos, debates e discussões e mobilizado cada vez mais professores em torno da tarefa de construção dos currículos a partir das propostas da BNCCEI, isto tem levado a muita procura por assessoria e consultoria pelos entes municipais.

II. Quanto ao processo proposto pelo MEC Programa ProBNCC para a construção curricular em cada estado

A forma de gestão do Programa de Implementação nos estados pesquisados seguiu o modelo de governança proposto pelo MEC no Programa ProBNCC, com ajustes e/ou ampliações de tarefas conforme a realidade institucional de cada estado. O relacionamento entre Estado e Municípios e UNDIME e Municípios foi apontado como elemento que fortaleceu o processo da construção do produto, mas a participação de pais e da comunidade escolar na discussão da Base foi ausente. Muitas preocupações foram trazidas pelas redatoras dos documentos, que apontaram

pouca ajuda em geral por parte dos articuladores do regime de colaboração, pouco espaço para discutir coletivamente o texto, cronograma muito apertado e não muitas vezes o processo foi todo recortado: cada redatora ficou responsável por uma parte sem uma revisão conjunta, deixando o relatório com diferentes estilos de escrita.

Na construção do currículo não houve no conjunto dos estados investigados uma aproximação com as universidades públicas, que se mostraram relutantes em aderir à BNCC. A determinação da UNDIME de que os municípios não precisariam contratar consultores próprios para ajudar na implementação acabou afastando as universidades. Porém, há que se registrar casos, como o do Pará, onde alguns municípios fizeram a aproximação com universidades com campi próximos da região, e de Santa Catarina, que recebeu apoio técnico de entidades locais.

III. Quanto aos documentos curriculares produzidos

Apesar de integrarem um programa federal de construção curricular, com propostas

claras de ação colaborativa na decisão do que deveria constar no documento, é fundamental apontar o modo singular com que as equipes dos cinco estados redigiram seus documentos. Em três estados – SC, PE e SP – o documento aparece como um volume próprio no que se refere à EI. Nos demais – MS e PA – ele compõe volume junto com o EF.

No que se trata das temáticas introdutórias dos documentos, apesar de variadas, apresentam pontos comuns. De forma geral os documentos buscam atuar como instrumentos formativos, discutindo concepções centrais da BNCC-EI – direitos de aprendizagem, experiência, campos de experiências –, retomando conceitos trabalhados em cursos de Pedagogia, tais como Histórico da EI, legislação, organização dos tempos e espaços, valor das interações e do brincar, avaliação na EI. Há também perspectivas novas no trato de questões sobre como garantir transições adequadas dentro da EI e na passagem das crianças para o EF, como aprimorar as relações EI-Famílias, como garantir o atendimento especializado a crianças com deficiências, como

acolher as diversas infâncias que vivem no território.

Ponto central foi posto nos quadros curriculares que aliavam objetivos por Campo de Experiências e faixa etária, por vezes relacionando-os com os direitos. Os quadros curriculares avançaram de forma interessante incluindo uma coluna de orientações didáticas para apoiar os municípios na implementação de seus currículos. Novas ações podem ajudar essa implementação local a trabalhar com a gestão do currículo em termos de sua tradução na rotina diária das crianças.

A análise das versões finais ou semifinais das propostas curriculares estaduais apontou alguns pontos:

Os documentos produzidos precisam ter um formato que ajude a orientar os municípios, explorando alguns conceitos centrais da BNCC. A preocupação com sua função formativa, no que se refere à compreensão dos fundamentos da EI na contemporaneidade, pode explicar os longos textos introdutórios, onde pontos teóricos que são destacados nos seminários da área buscam interagir com a arquitetura curricular proposta.

a) As muitas infâncias

A questão da diversidade das infâncias brasileiras aparece de forma destacada no documento paraense, que trouxe para o debate curricular aspectos inerentes aos costumes e modos de vida dos povos que vivem na Amazônia Paraense, a riqueza cultural e econômica distribuídas nas diversas regiões do Estado, chamando a atenção para a sócio diversidade, a heterogeneidade, os multiculturalismos na educação Infantil do campo, na Educação Infantil escolar indígena, na Educação Infantil quilombola, devendo a organização curricular inserir as crianças nas tradições destas comunidades com participação das famílias.

b) Aprender como um direito

Os direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças foram muito enfatizados em todos os documentos, percebidos como competências fundamentais que perpassam o cotidiano das crianças e constituem instrumento conceitual básico para se propor os Projetos Político Pedagógicos das unidades com implicações na prática pedagógica cotidiana.

Os documentos de Pernambuco e de Mato Grosso do Sul apontam que os princípios éticos, políticos e estéticos da educação Infantil elencados nas DCNEI estão materializados nos direitos de CONVIVER, BRINCAR, PARTICIPAR, EXPLORAR, EXPRESSAR E CONHECER-SE, e devem estar expressos nos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento através de experiências que sejam significativas para as crianças, devendo ser respeitados o tempo e o modo de aprender e de se expressar de cada uma delas.

c) Campos de experiências

Uma dificuldade conceitual dos documentos foi explicar o que são e como trabalhar com os Campos de experiências. A compreensão diversificada do conceito conforme exposto na BNCCEI levou a um contínuo de posições mais centradas na criança ou mais centradas no professor.

O currículo do Pará compreende que a organização curricular em campos de experiências para o desenvolvimento da criança considera que as aprendizagens significativas se manifestam no dia a dia e nos diferentes espaços de convivência do sujeito na Educação Infantil.

O currículo na Educação Infantil pernambucana coloca esta organização curricular como diferente daquela que se faz por áreas de conhecimento ou disciplinas escolares. A organização por Campos de Experiências se faz a partir da articulação do conhecimento, das práticas sociais e das linguagens, em experiências que são sustentadas pela lógica do conhecimento não como algo estanque, linear, instrumental, mas sim como uma construção que favorece a aprendizagem e o desenvolvimento, oportunizando possibilidades às crianças para explorar, brincarem, participarem, conviverem, expressarem-se e conhecerem-se a si e ao mundo. Já para o currículo do Mato Grosso do Sul a organização do trabalho pedagógico por Campos de Experiências procura favorecer as inter-relações entre os conhecimentos, e agrupar as vivências das crianças a serem trabalhadas intencionalmente pelo(a) professor(a) nas instituições. Este (esta) deve considerar a relevância social e cultural dos objetivos, assegurando a progressão nos saberes para a formação integral das crianças nas dimensões afetivas, cogni-

tivas, físicas, sociais e culturais. As ações didáticas propostas poderão ser ampliadas nas instituições a partir de concepções comuns de educação, criança, ensino, aprendizagem e avaliação definidas em cada Proposta Pedagógica. Nessas escolhas coletivas, o(a) professor(a) terá como imprimir a intencionalidade pedagógica, planejando de forma sistemática, porém contextualizada, visando a garantia do direito das crianças de ampliar conhecimentos e de frequentar uma instituição educativa de qualidade.

O documento catarinense considera que o foco dos campos de experiências é proporcionar às crianças experiências significativas em um conjunto de situações e linguagens, e propõe que professores e educadores compreendam que suas ações pedagógicas incidem sobre as vivências e experiências das crianças, e que suas escolhas perpassam o que se quer fazer, o que se pode fazer e o que se deve fazer na busca por uma sociedade mais humana.

O currículo de São Paulo defende as interações e as brincadeiras como eixos estruturantes para a organização de

tempos e espaços, garantindo campos abertos à experiência infantil, o que não combinaria com a proposição de atividades estanques, fragmentadas, estruturadas em folhas e apostilas. O currículo deve potencializar as experiências das crianças, cabendo ao(à) professor(a) orientar esse processo de forma a lhes favorecer a construção da identidade, da autonomia e o conhecimento de mundo. Para tal, ele precisa praticar a escuta ativa e a mediação do processo de ensino-aprendizagem, fazendo com que, a partir das brincadeiras, as ações do cotidiano e do imaginário (faz de conta) abram possibilidades educacionais, oportunizando experiências que ampliem os horizontes culturais das crianças. Como sujeito experiente, o(a) professor(a) precisa explicitar em suas práticas sociais, os comportamentos e os valores que serão pouco a pouco apropriados pelas crianças na passagem pela Educação Infantil, tranquilizando-as em diferentes situações e colocando-se à disposição delas, propiciando intervenções pedagógicas importantes para o avanço de suas aprendizagens, de modo a

facilitar suas primeiras sistematizações a partir das experiências vividas por elas em relação aos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, sempre priorizando a ação e o ponto de vista infantil, levando em consideração nas ações cotidianas, suas deduções, inferências, suposições e descobertas.

Como se nota há uma sensível gradação entre os documentos no sentido de definir o papel do professor no paradigma trazido pela BNCC: colocando-se como centro do processo ou dando às crianças maior participação no mesmo. Para superar o impasse, maior destaque poderia ser feito ao conceito de experiência. Com isso a ideia de campos de experiências deveria evidenciar melhor que não se trata de mera terminologia nova para a tradicional organização curricular em disciplinas, mas de uma perspectiva centrada na criança.

d) E os bebês?

A questão dos bebês foi pouco contemplada nos textos introdutórios dos documentos curriculares, dificultando que o professor compreenda o valor de novas práticas para esta faixa etária. Este é um tópico

que merece maior investimento na divulgação de boas práticas, para fugir de uma ideia de mero cuidado dos pequeninos, muitas vezes por pessoas sem habilitação. Destaca-se o currículo de São Paulo, que busca integrar as diferentes faixas etárias, sempre fazendo menção ao atendimento aos bebês.

e) Quanto ao trabalho com crianças alvo da educação especial

O documento paraense lembra que a criança com deficiência pode ser originária de comunidades indígenas, ribeirinhas, quilombolas, assentadas, extrativistas, pescadoras, caiçaras, acampados, entre outros, e precisa ser compreendida como um sujeito imerso dentro de suas especificidades sociais e culturais.

O currículo pernambucano considera que a EI pode identificar sinais de atraso no neurodesenvolvimento das crianças que possam ser recorrentes nas práticas pedagógicas vivenciadas na rotina das Instituições, seja no momento do sono, da alimentação, ou durante as experiências que abordam as linguagens motoras, oral

ou escrita; a atenção; o desenvolvimento emocional e comportamental, bem como as especificidades encontradas nas demandas associadas às interações com o meio ambiente. Ele ainda coloca pontos claros para reflexão sobre a questão da inclusão:

- Está sendo garantida uma estrutura adequada para as crianças usuárias de cadeira de rodas ou com dificuldade de locomoção?
- Existem Salas de Recursos Multifuncionais e profissionais especializados para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) às crianças da educação inclusiva, a saber, crianças com Deficiência (física, sensorial, intelectual), Transtornos do Espectro Autista e Altas Habilidades/Superdotação?
- A proposta pedagógica contempla a parceria com a família e profissionais de áreas afins (psicólogos, psicopedagogos, neurologistas, psicomotricista, etc.)?
- Há flexibilização nos horários

do atendimento para a criança quando necessário?

- O Projeto Político Pedagógico está contemplando formações com temáticas específicas da Educação Inclusiva para professores do AEE e também da sala regular?
- Os planejamentos pedagógicos estão contemplando as especificidades da Educação Inclusiva?
- As adequações curriculares estão sendo implementadas para contribuir com o processo de aprendizagem das crianças da educação inclusiva?
- Os ambientes estão sendo planejados e adequados para atender as especificidades de cada criança?

O documento do Mato Grosso do Sul defende a acessibilidade de espaços, materiais, objetos, propostas, brinquedos e instruções para as crianças com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação conforme preconiza as DCNEI (2009).

f) A relação da EI com a família

O currículo do Pará propõe maior interação entre família e escola, na busca de estabelecer uma relação mais forte e constante, pautada no respeito, na superação de preconceitos ou estigmas, evitando dissabor e dor às crianças que pertencem a diferentes famílias que hoje constituem a sociedade brasileira. As orientações curriculares catarinenses lembram que, para contemplar a diversidade de relações que convivem em nossa sociedade, não podemos falar de família, mas de famílias, respeitando seus hábitos, culturas e vivências bastante peculiares. Já o documento curricular pernambucano aponta que as instituições de Educação Infantil devem conceber as famílias como parceiras do trabalho pedagógico desenvolvido na Creche e/ou Pré-escola por meio do diálogo com os respectivos grupos familiares, respeitando os diferentes tipos de organização que eles têm. Sugere alguns pontos para reflexão:

- Há reuniões com os familiares pelo menos três vezes por ano para apresentar planejamentos, discutir e avaliar

as vivências e produções das crianças?

- Os familiares recebem relatórios sobre as aprendizagens, vivências e produções das crianças, pelo menos duas vezes ao ano?
- Familiares de crianças novatas são auxiliados e encorajados a ficar na instituição até que as mesmas se sintam seguras?
- Reuniões e entrevistas com os familiares são realizadas em horários adequados à participação das famílias?
- O horário de funcionamento e o calendário da instituição atendem às necessidades das famílias?
- As professoras e demais profissionais conhecem os familiares das crianças (seus nomes, onde trabalham, sua religião, onde moram, se as crianças têm irmãos)?
- Os familiares das crianças com deficiência são bem acolhidos e conhecem o direito de seus filhos à educação?

O documento paulista coloca que a relação entre as famílias e as instituições de Educação Infantil é essencial para potencializar as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças, e para a gestão democrática da unidade. Esta precisa conhecer e trabalhar com as culturas plurais, dialogando com a riqueza/diversidade cultural das famílias e da comunidade.

g) Em relação às transições vividas pelas crianças

A BNCCEI reforçou a necessidade de atenção ao processo de transição da criança na EI, aspecto que traz questões tanto em relação à família quanto ao Ensino Fundamental. Em relação a este último, embora o divórcio entre EI e EF tenha servido para dar identidade à EI, hoje ele atrapalha na construção de um processo de continuidade na Escola Básica, com penalização das crianças.

O documento catarinense defende articular e respeitar as especificidades etárias na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, visando a continuidade no processo de aprendizagem e desenvolvimen-

to das crianças.

No currículo pernambucano, falar sobre transições das crianças é pensar na Educação Infantil e Ensino Fundamental enquanto espaços de infância, compreendendo as especificidades inerentes a cada fase, como a inquietude corporal, a capacidade de criar, questionar, estranhar, fantasiar, transgredir regras, estabelecer semelhanças, construir vínculos e perceber o mundo sobre sua própria ótica. Na transição e adaptação das crianças na Educação Infantil, especialmente as de creche, devem ser observados e registrados os choros, os espaços em que elas preferem estar na instituição, os momentos de medo e insegurança, a relação com os objetos de apego, como se alimentam, o controle dos esfínteres, a hora do banho e, principalmente, o que as faz sentir seguras e confiantes, sendo necessário acompanhar e registrar o percurso vivenciado pelas crianças ao longo de sua trajetória, por via de um olhar sensível.

O documento curricular do Mato Grosso do Sul considera que a inserção da criança da Educação Infantil no Ensino

Fundamental deve assegurar o seu direito de ser criança que transita entre o mundo concreto e o imaginário, construindo conceitos de forma lúdica e com liberdade. A organização de ambientes e práticas educativas para favorecer a aprendizagem e o desenvolvimento devem respeitar o tempo e o modo de aprender e se expressar de cada criança, em um trabalho pedagógico ocorrendo por meio de um planejamento estruturado com objetivos claros e intencionalidade educativa. Tanto a Educação Infantil como os primeiros anos do Ensino Fundamental envolvem cuidados, atenção, conhecimentos, aprendizagens, conquistas e ludicidade, devendo a passagem ser tranquila para as crianças e seus familiares, evitando ansiedade e insegurança, sendo imprescindível que o professor favoreça vivências significativas e planejadas, de forma a respeitar o direito da criança à infância. São Paulo destaca que a primeira transição na Educação Infantil acontece no momento em que a criança deixa sua família e vem para a escola, sendo que é imprescindível que se considere o princípio fundante da acolhida

desde a matrícula, por meio da família, com a qual são compartilhadas as ações desenvolvidas. Na escola, a criança passa, continuamente, por processos de transição, que vão desde a mudança dos espaços físicos, trocas ou substituições de professores(as) até “ganhos” e “perdas” de colegas. Caberia à escola minimizar os impactos dessas mudanças a partir de propostas que ampliem as situações de interação da criança com os diversos espaços e pessoas, tais como organizar a alimentação e parque que priorizem a interação entre as diversas faixas etárias, adultos e espaços. Um ponto fundamental quanto a esta questão foi a escolha do documento paulista de criar organizadores de dimensões integradoras da aprendizagem que reúnem em um só quadro os objetivos dos grupos etários da EI e de todos os anos de escolaridade do EF.

h) Em relação à avaliação

Apesar dos documentos discorrerem sobre a finalidade da avaliação como forma de acompanhar a criança (na transição, inclusive) e de conhecer as formas como a professora age, eles

não apresentam modelos de efetivar o processo avaliativo, tarefa que deve ser objeto de discussões e de oficinas de formação que lidem com situações reais. O documento de Santa Catarina toma a avaliação como instrumento de reflexão da prática, e aponta pontos para que esta reflexão ocorra de maneira coerente e significativa: observar, registrar, analisar os dados observados e registrados. Chama a atenção para a diversidade de registros que compõem a documentação pedagógica sobre as produções infantis, como o livro da vida ou memória de grupo, portfólios, fotografias, vídeos e gravações de áudio, entre outros. Propõe que o olhar dos profissionais que trabalham na EI deve pautar-se na escuta das “pequenas vozes”. Que histórias e vivências estão marcadas em seu corpo? Quais suas vontades e seus anseios? Que objetos, brinquedos e brincadeiras têm sua preferência? Que marcas da infância são permitidas nos espaços? Estas são algumas das inquietações sobre as quais o educador precisa refletir sobre seu papel no cotidiano e na relação com as crianças.

O documento pernambucano considera que as instituições de Educação Infantil são responsáveis pelos procedimentos de avaliação diagnóstica, processual e sistemática da aprendizagem e do desenvolvimento das crianças, ancorada na ação/reflexão/ação sobre a prática pedagógica, com foco nas experiências dos bebês e das crianças, sem o objetivo de seleção, promoção ou classificação das mesmas, antes realizando a observação do processo de desenvolvimento de cada criança e de todo grupo quanto a suas conquistas, avanços e possibilidades.

No currículo paraense, registrar engrandece a profissão do professor e amadurece sua intelectualidade como profissional. Quando bem compreendido, problematizado e utilizado, o registro de práticas assume um caráter formador, identitário e promotor do desenvolvimento tanto do professor quanto das crianças. O documento de Mato Grosso do Sul defende que o processo de avaliação da aprendizagem sirva para conhecer a criança, auxiliando no seu desenvolvimento, comparando o nível de conhecimento prévio com o que ela adquiriu no processo de

aprendizagem, atentando para o fato de que os objetivos e os avanços no processo de aprendizagem acontecem e se manifestam em diferentes tempos e formas distintas para cada criança, o que requer a organização de procedimentos para acompanhar o trabalho pedagógico e a avaliação do desenvolvimento e aprendizagem das crianças “sem o objetivo de seleção, promoção ou classificação”. Mediante múltiplos registros, a avaliação, por meio da observação atenta das atividades, das brincadeiras e interações das crianças, deve gerar documento que, além de avaliar, chegue às famílias como forma de conhecerem o trabalho das instituições.

No currículo paulista a avaliação tem como objetivo principal acompanhar o processo de aprendizagem e desenvolvimento de maneira contínua, progressiva e expansiva, fortalecendo a autoestima da criança e orientando suas ações de modo que os objetivos propostos sejam alcançados, considerando as estratégias usadas pelos(as) professores(as), não devendo existir práticas de verificação de aprendizagem tais como as provinhas. Aliada à efetivação

da Proposta Pedagógica de cada instituição, a avaliação aponta ao(à) professor(a) a necessidade de, quando necessário, corrigir rotas de seus planos de trabalho.

i) Os quadros curriculares propostos

O documento do Pará define os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento com as aprendizagens que devem ser vivenciadas em cada faixa etária. As orientações curriculares de Santa Catarina apresentam dois organizadores curriculares que podem ser trabalhados concomitantemente, ou individualmente, conforme opção do município, escola e professor. O primeiro organizador curricular é por Campos de Experiências – trazendo um quadro para Campo de Experiências, onde os direitos e os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento por grupos etários (bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas) estão organizados de maneira conjunta, criando possibilidade de acompanhar a progressão de conhecimento por faixa etária, sempre relacionando o contexto dos campos de experiências com os direitos de aprendizagem e desenvolvi-

mento. O segundo organizador curricular é por Grupos Etários – apresentando três quadros (um para cada grupo etário), onde são apresentados todos os campos de experiência, direitos de aprendizagem e desenvolvimento e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento por grupo etário. Neste formato de organizador curricular é possível visualizar todos os objetivos por campos de experiência, favorecendo a constituição de contextos de aprendizagem. No final apresentam indicações metodológicas com o objetivo de instrumentalizar a prática docente e propor estratégias de ação junto às crianças por grupos etários e campos de experiências. Nas indicações metodológicas é possível perceber características do desenvolvimento infantil, relacionadas às possibilidades de brincadeiras e interações no cotidiano, dando visibilidade à criança e seu potencial criativo e imagético, bem como a potência de suas ações na contribuição da construção de uma proposta pedagógica significativa, onde seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento estejam garantidos. O documento de Pernambuco

propõe um organizador curricular constituído por três quadros: cada um deles corresponde a um subgrupo etário (bebês de 0-1 ano e 6 meses, crianças bem pequenas de 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses, crianças pequenas de 4 anos a 6 anos e 2 meses); e se divide em seis colunas. A primeira apresenta os direitos de aprendizagem e desenvolvimento, numa imagem ilustrativa em forma de espiral, com a intenção de destacar que tais direitos circulam em todos os campos de experiências, como motivadores que norteiam a prática educativa. As demais colunas são relativas aos cinco campos de experiências, e contém o detalhamento dos objetivos definidos para os diferentes campos. Para a compreensão dos quadros, três pontos chamam a atenção:

- É importante fazer a leitura detalhada sobre o que cada campo de experiência e seus respectivos direitos propõem para a Educação Infantil para a elaboração de estratégias pedagógicas que darão concretude às orientações curriculares.

- As crianças apresentam ritmos de aprendizagem e desenvolvimento diferenciados, sendo impossível prever que um determinado objetivo seja alcançado pela maioria das crianças em um mesmo momento.
- Os objetivos propostos devem ser considerados como uma referência flexível e que não os alcançar não implica problemas de aprendizagem.

Para efeito didático, no organizador curricular, os campos de experiências e os objetivos apresentam-se em colunas distintas, mas, na prática educativa, eles estão articulados nas experiências vivenciadas pelas crianças. O documento de Mato Grosso do Sul traz quadros por faixa etária e Campo de Experiências, acompanhados de ações didáticas (ações do professor de modo geral, sem destaque para o atendimento às diversidades). O documento de São Paulo apresenta dois conjuntos de quadros para apoiar o planejamento pelo(a) professor(a):

- Quadros com os objetivos por campos de experiências

e faixas etárias seguidos de orientações complementares para cada objetivo e idade. Após cada quadro são trazidos os direitos de aprendizagem relativos ao campo.

- Quadro Organizador das Dimensões Integradoras da Aprendizagem por idades, seguindo ao longo do EF. Dimensões: - Comunicação/Oralidade, leitura e Escrita; Espaço, tempo e Movimento; Ética, Diversidade e Sustentabilidade, Convivência e Solidariedade.

IV. Recomendações para a formação continuada das equipes de EI

A proposta de incentivar os municípios e, em especial as escolas, a elaborarem seu próprio currículo respeitando sua especificidade e as diversidades locais e regional, na Educação Infantil tem grandes dificuldades. Uma delas está na pouca experiência de alguns municípios com a educação em creche. Muitos deles, sobretudo os menores, não tinham até o momento um currículo para Educação Infantil, sobretudo

para as creches, que trabalham com crianças de zero a 3 anos, etapa que é ofertada prioritariamente por organizações da sociedade civil, que gerenciam creches conveniadas e precisarão passar por formações e adequações estruturais.

Tem-se ainda uma cultura muito forte de que para atuar na Educação Infantil o professor não precisa ter tantas habilidades e se empregam muitos outros profissionais com menor formação. Todavia a BNCCEI está trazendo conhecimentos que vão exigir mais do(a) professor(a) e mais formação para ele/ela. Além disso são poucos os documentos orientadores na Educação Infantil conhecidos pelos municípios, sendo que muitos deles só trabalham com as DCNEI.

A formação das equipes para implementar a BNCCEI nos municípios requer ênfase nas questões que marcam esse processo em tempos de um novo paradigma na Educação Infantil e já presentes nos documentos curriculares examinados: a concepção de direitos de aprendizagem e de objetivos de aprendizagem, a relação dos direitos de aprendizagem propostos com o PPP da unidade de EI e os cam-

pos de experiências, a gestão dos tempos e espaços a partir da criança, e como monitorar e avaliar este processo.

O processo formativo adotado deve problematizar e rejeitar alternativas didáticas que trazem uma postura pedagógica (incluindo as instruções, os materiais didáticos, as histórias) de rigidez e inflexibilidade, que conduzem o processo pedagógico como metas que são impostas à criança sem considerar seu significado na experiência infantil.

As práticas formativas desenvolvidas com as equipes de EI têm ainda, como apontou o documento paraense, que considerar a diversidade dos contextos em que as crianças vivem e aprendem e apoiar o estabelecimento de diretrizes e parâmetros validados para populações indígenas, quilombolas, ribeirinhas e outros cenários. Também uma discussão sobre como fica o currículo para atender as crianças alvo da educação especial precisa ser contemplada.

A formação continuada deve tomar as crianças como ponto de partida e discutir o que elas já fazem/sabem, como organizar o ambiente para novas aprendizagens, como estruturar a rotina

diária assegurando momentos mais informais de aprendizagem nos diversos espaços e situações cotidianas, e momentos onde modalidades didáticas que dão espaço à iniciativa infantil possam ocorrer: hora da história, brincadeiras, projetos, sequências de atividades etc. Vale a pena ouvir os documentos. O do Pará defende que “as concepções de criança-sujeito-histórico-cultural saiam das páginas dos livros, artigos e documentos oficiais, e se transformem em atitude real para que criem raízes no coração da escola, façam sentido na prática escolar, na vida dos professores, gestores, coordenadores pedagógicos e ganhem campo de atuação significativa na identidade de cada pessoa e da comunidade escolar”. Considera que “só conseguiremos construir um verdadeiro modelo de escola democrática se iniciarmos um processo de desconstrução das velhas concepções que se configuram em práticas estereis e pouco ou nada conectadas com as experiências da vida real das crianças”.

V. Palavras finais

A implementação em 2019 pelos sistemas de ensino da BNCC do

Ensino Fundamental e, particularmente da Educação Infantil, é tão desafiante quanto urgente e deve merecer atenção especial das políticas públicas, de modo a melhorar as condições de aprendizagem das crianças e garantir-lhes equidade de oportunidades para efetivar aprendizagens essenciais. Implementar a BNCC nos sistemas de ensino brasileiros significa rever e aprimorar as práticas pedagógicas vigentes nas instituições escolares, dar novo sentido às formações dos profissionais nas unidades de EI norteando seus projetos políticos pedagógicos em um ambiente coletivo de construção curricular.

Dado o ineditismo da tarefa e a necessidade de ampliar as competências dos gestores, coordenadores e professores para planejar e avaliar o processo pedagógico a partir da BNCCEI, a presença de roteiros tutoriais para a construção de currículos, tal como aparecem nos documentos, é bem-vinda na Educação Infantil, etapa da Educação Básica que pela primeira vez tem definidos direitos de aprendizagem comuns para todos os currículos efetivados em suas unidades educacionais.

ANEXO - LEITURA SÍNTESE DOS DOCUMENTOS

Este texto apresenta uma síntese dos documentos curriculares dos cinco estados: PA, PE, MS, SC, SP de modo a possibilitar a análise das contribuições dos mesmos para programas de formação da equipe docente, em particular dos(as) professores(as).

PARÁ - Documento Curricular para a Educação Infantil e Ensino Fundamental do Estado do Pará

O documento curricular paraense descreve o processo participativo de construção de um currículo desde 2007 no âmbito do governo estadual e:

- Coloca que em todos os municípios paraenses é ofertada a pré-escola, embora haja um elevado percentual de crianças sem acesso a creche no estado. Considerando a diversidade da Amazônia paraense, as crianças da EI são atendidas em escolas urbanas, indígenas, quilombolas, ribeirinhas e de assentamento, sendo que a concentração percentual de atendimento é na área urbana, seguido da área ribeirinha e de assentamento.
- Considera importante rever antigas concepções arraigadas na ação pedagógica, pensar em um currículo que favoreça comunicação e protagonismo entre quem ensina e quem aprende.
- Expõe 3 princípios basilares: Respeito às diversas culturas amazônicas e suas inter-relações no espaço e no tempo, Educação para a sustentabilidade ambiental, social e econômica e a Interdisciplinaridade no processo ensino-aprendizagem.
- Traz para o debate curricular aspectos inerentes aos costumes e modos de vida dos povos que vivem na Amazônia Paraense, a riqueza cultural e econômica distribuída nas diversas regiões do Estado.
- Propõe a elaboração de currículos, práticas e programas que tomam como ponto de partida as crianças e suas especificidades, para que de fato estas tenham condições de usufruir de suas infâncias.
- Considera que a EI se desenvolve nos processos de interação, de dialogismos, nas práticas cotidianas, nas relações afetivas e em torno dos diversos saberes que circundam a criança. Pressupõe o protagonismo das crianças enquanto sujeitos copartícipes de suas construções. A EI se dá pelo viés da curiosidade, do explorar, do descobrir o mundo, as coisas, o outro e a si pela brincadeira, como experiência da cultura infantil. Por meio das diversas linguagens e mediadas pelo professor, as crianças dão sentido às suas existências, formulam suas identidades e se tornam íntegras na medida em que se desenvolvem nos aspectos afetivos, motores, sociais e cognitivos.
- Aponta que a instituição escola não pode mostrar-se contraditória, considerando ape-

- nas a aprendizagem constituída nos espaços formais. Os conhecimentos e experiências vivenciados pelas crianças contribuirão para que compreendam seu lugar no mundo, as complexas relações que nele são estabelecidas, as interações e suas proposições.
- Propõe que no contexto da educação Infantil do campo, cada sujeito atua de maneira protagonista nos processos de ensino e de aprendizagem. A educação que se compromete nesse contexto é delineada pela sociodiversidade, heterogeneidade, multiculturalismos e a urgência da garantia de direitos sociais, dentre os quais a Educação Infantil.
 - Considera que ao pensar a Educação Infantil escolar indígena, é preciso compreender a complexidade que envolve a realidade dessa população e considerar que a criança indígena apresenta peculiaridades culturais e regras de convívio social distinto das demais infâncias.
 - Defende que a organização curricular da Educação Infantil quilombola deve se dar de forma democrática e na horizontal, pautada nos saberes ora pertencentes a este povo expresso a partir da participação das famílias e dos anciãos que são os especialistas nas tradições do seu povo.
 - Assume o brincar como direito da criança, devendo ser des-escolarizado. O brincar pertence à vida do homem na Terra, mais particularmente ao tempo do ser-criança e se articula com os modos de ser e as produções culturais terrenas. As interações mostram-se em harmonia com o eixo estruturante da brincadeira, pois esta última se promove na interação entre os sujeitos e com o mundo.
 - Defende que as concepções de criança-sujeito-histórico-cultural saiam das páginas dos livros, artigos e documentos oficiais, e se transformem em atitude real para que criem raízes no coração da escola, façam sentido na prática escolar, na vida dos professores, gestores, coordenadores pedagógicos e ganhem campo de atuação significativa na identidade de cada pessoa e da comunidade escolar.
 - Considera que só conseguiremos construir um verdadeiro modelo de escola democrática se iniciarmos um processo de desconstrução das velhas concepções que se configuram em práticas estereis e pouco ou nada conectadas com as experiências da vida real das crianças. A experiência com elas deve passar pelo crivo do sensorial. Para tanto, devemos estabelecer uma relação íntima com o que venha a ser “experiência”. Experiência das relações entre os adultos, entre adultos e crianças, entre crianças e crianças.
 - Lembra que a criança com deficiência pode ser originária de comunidades indígenas, ribeirinhas, quilombolas, assentadas, extrativistas, pescadoras, caçaras, acampados, entre outros. Ela precisa, portanto, ser compreendida como um sujeito imerso dentro de suas especificidades sociais e culturais.
 - Relata que na Amazônia o problema recorrente de crianças escarpeladas compromete o aprendizado das meninas vitimadas e abarca não apenas problemas físicos, que as impedem de frequentar a escola regularmente, como também problemas emocionais, que afetam sua autoestima e interação com o outro.
 - Propõe maior interação entre família e a escola, na busca de estabelecer uma relação mais

ANEXOS

forte e constante, pautada no respeito, na superação de preconceitos ou estigmas, evitando dissabor e dor às crianças que pertencem às diferentes famílias que hoje constituem a sociedade brasileira.

- Aponta que toda formação docente deve ultrapassar o mero repasse de conteúdos e listas teóricas e deixar claro ao professor que cabe a ele o pensamento crítico, a compreensão de que sua formação não deve engessá-lo, antes, instigá-lo a considerar os diversos saberes e vivências em prol de sua práxis pedagógica. Se assim realizado, somando a afetividade inerente à relação com a criança, com o brincar como instrumento de mediação de saberes, se poderá dizer que a formação do professor de Educação Infantil está de fato cumprindo o papel que lhe é apropriado.
- Considera que escrever ou registrar práticas da Educação Infantil significa que não temos que fazer exatamente as mesmas coisas simplesmente porque atuamos com o mesmo grupo etário, por exemplo. Cada grupo de crianças traz consigo um mundo particular, único, independente. Estas características quando bem dialogadas em forma de registro personificam as práticas. Dão voz e vez às crianças e a seu processo de desenvolvimento. Registrar engrandece a profissão do professor e amadurece sua intelectualidade como profissional. Quando bem compreendido, problematizado e utilizado, o registro de práticas assume um caráter formador, identitário e promotor do desenvolvimento tanto do professor quanto das crianças.
- Defende perceber o espaço como algo vivo e que dialoga com o processo educacional, entendê-lo como interlocutor e pensar em estratégias que possam fazer com que a curiosidade

e a criatividade das crianças estejam sempre sendo estimuladas por este ambiente, criando possibilidades novas para que elas se desenvolvessem com qualidade e prazer.

- Compreende que a contribuição dos campos de experiência para o desenvolvimento da criança, enquanto organização curricular para a Educação Infantil do estado do Pará, é considerar que as aprendizagens significativas se manifestam no dia a dia e nos diferentes espaços de convivência do sujeito.
- Em relação à transição EI-EF chama a atenção para não confundir as responsabilidades dos sujeitos envolvidos na transição dos referidos níveis e garantir a continuidade do desenvolvimento educacional, respeitando as individualidades de cada sujeito, sem antecipar os conteúdos que serão trabalhados no Ensino Fundamental, como recomendam as DCNEB (2013).
- Chama a atenção para cada uma das modalidades educativas na EI.
- Os quadros curriculares propostos definem os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento com as aprendizagens que devem ser vivenciadas em cada faixa etária.

SANTA CATARINA – Currículo Base da Educação Infantil do território catarinense

As Orientações Curriculares de Educação Infantil do Estado de Santa Catarina:

- Têm como principais objetivos valorizar o contexto de educação na infância, destacar o

protagonismo das crianças, ampliar as possibilidades de trabalho e encorajar os profissionais a novas iniciativas.

- Defendem que tanto o planejamento do professor, quanto o planejamento institucional, devem estar de acordo com a concepção de criança exposta nas DCNEI, sendo fundamental reconhecer suas diferenças e perceber que há diversas infâncias e modos de vivê-las.
- Consideram os brinquedos e as brincadeiras como os principais fenômenos da cultura infantil.
- Apontam que tomar o Educar e cuidar de modo indissociável significa impregnar a ação pedagógica de consciência, estabelecendo uma visão global do desenvolvimento da criança, respeitando a diversidade, as peculiaridades, as necessidades e particularidades que permeiam a infância.
- Defendem uma educação cidadã, participativa e uma educação estética da sensibilidade, sendo estes aspectos primordiais para a apropriação pela criança do mundo físico e social em uma ação conjunta que envolve a família, as instituições de Educação Infantil e a comunidade na qual estão inseridas.
- Propõem que professores e educadores compreendam que suas ações pedagógicas incidem sobre as vivências e experiências das crianças na compreensão que suas escolhas perpassam o que se quer fazer, o que se pode fazer e o que se deve fazer na busca por uma sociedade mais humana.
- Colocam as interações e brincadeiras como eixos estruturantes para as práticas pedagógicas. É por meio da brincadeira que a criança estabelece um canal de comunicação com o mundo à sua volta, toma decisões, expressa sentimentos e valores, percebe a si mesma e os outros.
- Expõem que a BNCCEI traduz as competências gerais da educação básica em seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento: CONVIVER, BRINCAR, PARTICIPAR, EXPLORAR, EXPRESSAR, CONHECER-SE. A partir deles o currículo da Educação Infantil estrutura-se em campos de experiências que têm como foco proporcionar às crianças experiências significativas em um conjunto de situações e linguagens.
- Definem os campos de experiências como “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, 2017, p.36) Quanto mais diversificadas as interações e experiências, mais potencializado se torna o desenvolvimento da criança, reiterado por uma intencionalidade educativa das práticas pedagógicas na Educação Infantil.
- Apresentam nos quadros dois organizadores curriculares que podem ser trabalhados concomitantemente, ou individualmente, conforme opção do município, escola e professor.
 - O primeiro organizador curricular - por Campos de Experiências - dispõe de cinco quadros (um quadro para campo de experiência), onde os campos de experiência, direitos de aprendizagem e desenvolvimento e os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento por grupos etários (bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas)

ANEXOS

estão organizados de maneira conjunta, onde há a possibilidade de acompanhar a progressão de conhecimento por faixa etária, sempre relacionando o contexto dos campos de experiências com os direitos de aprendizagem e desenvolvimento.

- O segundo organizador curricular - por Grupos Etários - dispõe de três quadros (um quadro para cada grupo etário), onde são apresentados todos os campos de experiência, direitos de aprendizagem e desenvolvimento e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento por grupo etário. Neste formato de organizador curricular é possível visualizar todos os objetivos por campos de experiência, favorecendo a constituição de contextos de aprendizagem.
- No final dos quadros dos organizadores curriculares, há indicações metodológicas com o objetivo de ampliar as possibilidades de trabalho de com as crianças, por grupos etários e campos de experiências. As indicações metodológicas visam instrumentalizar a prática docente e propor estratégias de ação junto às crianças. As indicações apresentam características fundantes de cada campo de experiência e questões imprescindíveis para o trabalho com crianças na Educação Infantil.
- Nas indicações metodológicas é possível perceber características do desenvolvimento infantil, relacionadas às possibilidades de brincadeiras e interações no cotidiano, dando visibilidade à criança e seu potencial criativo e imagético, bem como a potência de suas ações na contribuição da construção de uma proposta pedagógica significativa-

va, onde seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento estejam garantidos.

- Consideram que uma Educação Infantil de qualidade é um espaço que acolhe, acompanha, educa e cuida das crianças complementando a ação da família, sendo necessário estabelecer uma relação dialética entre família e instituições como forma de criar estratégias e possibilidades para uma comunicação efetiva e dinâmica, e conhecer a realidade de cada família e seus anseios na educação das crianças.
- Lembram que para contemplar a diversidade de relações que convivem em nossa sociedade não podemos falar de família, mas de famílias, respeitando seus hábitos, culturas e vivências bastante peculiares.
- Tomam a avaliação como instrumento de reflexão da prática, e apontam ações fundamentais para que esta reflexão ocorra de maneira coerente e significativa: observar, registrar, analisar os dados observados e registrados.
- Consideram que para a avaliação ter caráter formativo, a comunicação entre professor, crianças e famílias precisa ser efetiva.
- Defendem a necessidade de se prever formas para articular e respeitar as especificidades etárias na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, visando a continuidade no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças.
- Apontam que o cotidiano precisa ser pensado com intencionalidade pedagógica, com propostas de flexibilização de tempos e espaços, organização de cantos e áreas, onde as crianças possam

mergulhar em suas escolhas, vivenciar experiências com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural e que estas se façam permeadas pelas interações e brincadeiras.

- Propõem que o olhar dos profissionais que trabalham na EI deve pautar-se na escuta destas “pequenas vozes”. Que histórias e vivências estão marcadas em seu corpo? Quais suas vontades e seus anseios? Que objetos, brinquedos e brincadeiras têm sua preferência? Que marcas da infância são permitidas nos espaços? Estas são algumas das inquietações sobre as quais o educador precisa refletir em relação a seu papel no cotidiano e na relação com as crianças.
- Chamam a atenção para que a diversidade de registros que compõem a documentação pedagógica permeie as produções infantis, livro da vida ou memória de grupo, portfólios, fotografias, vídeos e gravações de áudio, entre outras.
- Expõem quadros com objetivos por faixa etária e todos os campos de experiências seguidos por indicações metodológicas referentes às características de cada idade.

PERNAMBUCO - Currículo de Pernambuco – Educação Infantil

O currículo pernambucano para a Educação Infantil:

- Expõe que os princípios éticos, políticos e estéticos da educação Infantil estão materializados nos direitos de CONVIVER, BRINCAR, PARTICIPAR, EXPLORAR, EXPRESSAR E CONHECER-SE, que devem estar expressos nos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento através de experiências que sejam significativas para a criança.
- Prioriza a formação identitária, a ludicidade, a autonomia, a autoestima, a cooperação, as interações e as brincadeiras no processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança, sendo o brincar aspecto significativo de possibilidades na criação de situações cotidianas que permitam a construção da sua identidade, da imagem de si mesmo e do mundo em que vive.
- Aponta que é preciso estabelecer com as crianças uma relação de alteridade, de convivência, de interações que não sejam “interações burocráticas”, superficiais, pueris, e sim interações reais e dialógicas, que ocorrem quando se estabelece uma relação respeitosa de ampla escuta.
- Considera que, para que de fato a Instituição de Educação Infantil se torne um espaço de TODOS (AS) crianças, é preciso pensar nesse currículo a partir de muitas dimensões. Além de se apropriar das concepções de criança, de infância, faz-se necessário que o professor compreenda e vivencie os direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento preconizados na Base Nacional Comum Curricular.
- Chama a atenção para que a EI representa um momento importantíssimo para identificar sinais de atraso no neurodesenvolvimento que possam ser recorrentes nas práticas pedagógicas vivenciadas na rotina das Instituições, seja no momento do sono, da alimentação, ou durante as experiências que abordam as linguagens motoras, oral ou escrita; a atenção; o desenvolvimento emocional e comportamental, bem como as especificidades encontradas

ANEXOS

nas demandas associadas às interações com o meio ambiente.

- Está sendo garantida uma estrutura adequada para as crianças usuárias de cadeira de rodas ou com dificuldade de locomoção?
- Existem Salas de Recursos Multifuncionais e profissionais especializados para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) às crianças da educação inclusiva, a saber, crianças com Deficiência (física, sensorial, intelectual), Transtornos do Espectro Autista e Altas Habilidades/Superdotação?
- A proposta pedagógica contempla a parceria com a família e profissionais de áreas afins (psicólogos, psicopedagogos, neurologistas, psicomotricista, etc.)?
- Há flexibilização nos horários do atendimento para a criança quando necessário?
- O Projeto Político Pedagógico está contemplando formações com temáticas específicas da Educação Inclusiva para professores do AEE e também da sala regular?
- Os planejamentos pedagógicos estão contemplando as especificidades da Educação Inclusiva?
- As adequações curriculares estão sendo implementadas para contribuir com o processo de aprendizagem das crianças da educação inclusiva?
- Os ambientes estão sendo planejados e adequados para atender as especificidades de cada criança?
- Declara que a rotina e o espaço físico nas creches e pré-escolas estão imbricados e devem estar comprometidos com a aprendizagem e desenvolvimento na Educação Infantil, de modo a potencializar ações organizadas e flexibilizadas que atendam às necessidades de aprendizagem e desenvolvimento e promovam a autonomia das crianças nas interações e brincadeiras, no tempo e espaço.
- Considera que as instituições de Educação Infantil são responsáveis pelos procedimentos de avaliação diagnóstica, processual e sistemática da aprendizagem e do desenvolvimento das crianças, ancorada na ação/reflexão/ação sobre a prática pedagógica, com foco nas experiências dos bebês e das crianças, sem o objetivo de seleção, promoção ou classificação, realizando a observação do processo de desenvolvimento de cada criança e de todo grupo quanto a suas conquistas, avanços e possibilidades.
- Defende que falar sobre transições das crianças é, antes de qualquer coisa, pensar na Educação Infantil e Ensino Fundamental enquanto espaços de infância é compreender as especificidades inerentes a cada fase, como a inquietude corporal, a capacidade de criar, questionar, estranhar, fantasiar, transgredir regras, estabelecer semelhanças, construir vínculos e perceber o mundo sobre sua própria ótica.
- Lembra que na transição e adaptação das crianças na Educação Infantil, especialmente as de creche, devem ser observados e registrados os choros, os espaços em que as crianças preferem estar na instituição, os momentos de medo e insegurança, a relação com os objetos de apego, como se alimentam, o controle dos esfíncteres,

a hora do banho e, principalmente, o que as faz sentir seguras e confiantes.

- Destaca que para que o período de acolhimento possa ser avaliado individualmente no decorrer de cada processo a cada nova etapa e aperfeiçoado pelo professor é preponderante acompanhar e registrar o percurso vivenciado pelas crianças ao longo de sua trajetória, por via de um olhar sensível.
- Aponta que as instituições de Educação Infantil devem conceber as famílias como parceiras do trabalho pedagógico desenvolvido na creche e/ou pré-escola por meio do diálogo com os respectivos grupos familiares, respeitando os diferentes tipos de organização que eles têm.
 - Há reuniões com os familiares pelo menos três vezes por ano para apresentar planejamentos, discutir e avaliar as vivências e produções das crianças?
 - Os familiares recebem relatórios sobre as aprendizagens, vivências e produções das crianças, pelo menos duas vezes ao ano?
 - Familiares de crianças novatas são auxiliados e encorajados a ficar na instituição até que as mesmas se sintam seguras?
 - Reuniões e entrevistas com os familiares são realizadas em horários adequados à participação das famílias?
 - O horário de funcionamento e o calendário da instituição atendem às necessidades das famílias?
 - As professoras e demais profissionais
- conhecem os familiares das crianças (seus nomes, onde trabalham, sua religião, onde moram, se as crianças têm irmãos)?
 - Os familiares das crianças com deficiência são bem acolhidos e conhecem o direito de seus filhos à educação?
- Define que o currículo na Educação Infantil se diferencia de uma organização curricular por áreas de conhecimento ou disciplinas escolares e se organiza por Campos de Experiências a partir da articulação do conhecimento, das práticas sociais e das linguagens, em experiências que são sustentadas pela lógica do conhecimento não como algo estanque, linear, instrumental, mas sim como ciência com uma construção que encanta e conecta a criança com o mundo, que favorece a aprendizagem e o desenvolvimento, oportunizando possibilidades às crianças para explorarem, brincarem, participarem, conviverem, expressarem-se e conhecerem-se a si e ao mundo.
- Defende que é no contexto de cada Campo de Experiência que os direitos de aprendizagem e desenvolvimento (conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se) assumem seus respectivos significados e fundamentam os direitos e objetivos do currículo que se apresenta.
- Propõe um organizador curricular que é constituído por três quadros: cada um deles corresponde a um subgrupo etário (bebês de 0-1 ano e 6 meses, crianças bem pequenas de 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses, crianças pequenas de 4 anos a 6 anos e 2 meses); e se divide em seis colunas. A primeira apresenta os direitos de aprendizagem e desenvolvimento, numa imagem ilustrativa em forma de espiral, com a

ANEXOS

intenção de destacar que tais direitos circulam em todos os campos de experiências, como motivadores que norteiam a prática educativa. As demais colunas são relativas aos cinco campos de experiências, e contém o detalhamento dos objetivos definidos para os diferentes campos.

- Chama a atenção para três pontos para a compreensão dos quadros:
 - É importante fazer a leitura detalhada sobre o que cada campo de experiência e seus respectivos direitos propõem para a Educação Infantil para a elaboração de estratégias pedagógicas que darão concretude às orientações curriculares.
 - As crianças apresentam ritmos de aprendizagem e desenvolvimento diferenciados, sendo impossível prever que um determinado objetivo seja alcançado pela maioria das crianças em um mesmo momento.
 - Os objetivos propostos devem ser considerados como uma referência flexível e que não os alcançar não implica problemas de aprendizagem.

E acrescenta: para efeito didático, no organizador curricular, os campos de experiências e os objetivos apresentam-se em colunas distintas, mas, na prática educativa, eles estão articulados nas experiências vivenciadas pelas crianças. (Sem sugestões didáticas nos quadros)

MATO GROSSO DO SUL - Currículo de Referência do Mato Grosso do Sul

O documento curricular do Mato Grosso do Sul:

- Defende que, em sistemas educacionais inclusivos, o desenvolvimento curricular tem por função transformar o espaço escolar em lócus privilegiado de reflexão e procura de respostas para qualquer manifestação da diferença que possa ocorrer, de modo comprometido com a promoção da equidade.
- Propõe aos sujeitos aprendizes uma Educação Integral que se refere tanto à formação quanto ao desenvolvimento humano global, o que pressupõe romper com a ideia de um currículo que privilegia a dimensão cognitiva em detrimento da afetiva, além de promover uma educação que acolha e reconheça o sujeito nas suas singularidades e diversidades. Por isso, traz algumas dimensões de competências socioemocionais que auxiliam no desenvolvimento pleno de crianças, adolescentes e jovens, tais como: comunicação, colaboração, criatividade, autoconhecimento, responsabilidade, pensamento crítico, resolução de problemas e abertura para o novo.
- Toma a Educação Infantil como espaço de aprendizagem, de desenvolvimento e de formação cultural, onde, por meio das brincadeiras, interações e múltiplas linguagens a criança pode desenvolver capacidades importantes, tais como: a autonomia, a socialização, a atenção, a imitação, a linguagem, a motricidade, a memória e a imaginação. Nesse contexto as crianças exploram e refletem sobre a realidade e a cultura na qual vivem, incorporando-se e, ao mesmo tempo, experimentando e conhecendo o mundo e recriando cultura, dentro de uma educação que não desqualifique a ação

da criança, que compreenda o seu modo de ser, pensar e se desenvolver e abra espaços para usar, praticar, experimentar todo o seu potencial inventivo, expressivo e curioso.

- Tem a criança como sujeito de direitos, defendendo a atenção aos seus interesses e necessidades desde o nascimento, como o ponto de partida para o trabalho educativo que realiza articulando cuidado e educação.
- Considera as especificidades da infância, os modos de ser das crianças e suas infâncias, os saberes constituídos por elas no cotidiano, articulados com o patrimônio histórico, social e cultural construído pela humanidade.
- Propõe que o currículo seja organizado em situações de aprendizagem e desenvolvimento que envolvam as interações e as brincadeiras articuladas pelas diferentes linguagens que a criança utiliza para se expressar, conviver, participar, brincar, explorar, conhecer-se, elaborando e ampliando as experiências e os conhecimentos.
- Estrutura o trabalho educativo a partir de uma concepção de criança que pensa, age, deseja, narra, imagina, questiona e elabora ideias sobre o mundo e cria oportunidades para ela se manifestar por meio de diferentes linguagens.
- Assegura acessibilidade de espaços, materiais, objetos, propostas, brinquedos e instruções para as crianças com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação conforme preconiza as DCNEI (2009).
- Aponta que os Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento propostos na BNCCEI estão articulados aos três princípios elencados nas DCNEI. Na garantia desses direitos é necessário considerar que as crianças são diferentes, possuem culturas diversas, trazendo com elas valores, atitudes, procedimentos, e vivem realidades diversificadas, portanto devem ser respeitados o tempo e o modo de aprender e de se expressar de cada uma delas.
- Considera que a intencionalidade educativa na Educação Infantil consiste em ações planejadas pelo professor em que os direitos de aprendizagem são assegurados nas relações e interações das crianças com os saberes e práticas sociais e os conhecimentos sistematizados, sem perder de vista as competências gerais da Educação Básica.
- Estrutura a organização curricular da Educação Infantil em cinco campos de experiências, considerando os direitos antes elencados, e definindo objetivos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças em cada campo, articulando os saberes das crianças associados às suas experiências, aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio artístico, cultural, ambiental, científico e tecnológico, em consonância com as orientações das DCNEI (2009).
- Explica que a organização do trabalho pedagógico por Campos de Experiências procura favorecer as inter-relações entre os conhecimentos, e agrupar as vivências das crianças a serem trabalhadas intencionalmente pelo(a) professor(a) nas instituições.
- Defende que nas propostas pedagógicas deverão ser estabelecidas a identidade da instituição e as escolhas pedagógicas em que os saberes e conhecimentos de diferentes naturezas

ANEXOS

que compõem os Campos de Experiências e suas subdivisões internas, possibilitem aprendizagem e desenvolvimento a todas as crianças.

- Organiza os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento em três grupos: bebês (de 0 – 1 ano e 6 meses), crianças bem pequenas(de 1 ano e 7 meses – 3 anos e 11 meses) e crianças pequenas(de 4 anos – 5 anos e 11 meses), o que não inviabiliza outras formas de organização nos municípios, desde que as propostas respeitem o tempo e o modo de aprender das crianças.
- Insere outros objetivos, além dos que foram definidos pela BNCC, como forma de ampliar os conhecimentos das crianças, cuja preservação, divulgação e ampliação é papel das instituições educativas.
- Considera diversos fatores na consolidação de um trabalho pedagógico de qualidade: infraestrutura garantindo espaços diferenciados, materiais e brinquedos em quantidade suficiente; a proporção adulto/criança; a gestão do tempo nas instituições; formação inicial e continuada dos profissionais: professores, gestores, coordenadores e pessoal administrativo para que entendam a especificidade da faixa etária; e também a interação da instituição com as famílias e outras instituições responsáveis pela educação da crianças, para subsidiar projetos educativos em parceria com a comunidade.
- Toma o cuidar e o educar como princípios fundamentais na Educação Básica.
- Propõe que, para as ações didáticas, o (a) professor(a) considere a relevância social e cultural dos objetivos, assegurando a progressão nos saberes para a formação integral das crianças, nas dimensões afetivas, cognitivas, físicas, sociais e culturais.
- Elucida que as ações didáticas propostas são possibilidades que poderão ser ampliadas nas instituições a partir de concepções comuns de educação, criança, ensino, aprendizagem e avaliação definidas em cada Proposta Pedagógica. Nessas escolhas coletivas o(a) professor(a) terá como imprimir a intencionalidade pedagógica, planejando de forma sistemática, porém contextualizada, visando a garantia do direito das crianças de ampliação de conhecimentos e de frequentar uma instituição educativa de qualidade.
- Defende que o processo de avaliação da aprendizagem sirva para conhecer a criança, auxiliando no seu desenvolvimento, comparando o nível de conhecimento prévio com o que ela adquiriu no processo de aprendizagem, atentando para o fato de que os objetivos e os avanços no processo de aprendizagem acontecem e se manifestam em diferentes tempos e formas distintas para cada criança, o que requer a organização de procedimentos para acompanhar o trabalho pedagógico e a avaliação do desenvolvimento e aprendizagem das crianças “sem o objetivo de seleção, promoção ou classificação”. Defende ainda que, mediante múltiplos registros, é necessário garantir que a avaliação possa, por meio da observação atenta das atividades, das brincadeiras e interações das crianças, gerar um documento que, além de avaliar, chegue às famílias como forma de conhecerem o trabalho das instituições.
- Considera que a inserção da criança da Educação Infantil no Ensino Fundamental deve assegurar o seu direito de ser criança que tran-

sita entre o mundo concreto e o imaginário, construindo conceitos de forma lúdica e com liberdade. A organização de ambientes e práticas educativas para favorecer a aprendizagem e o desenvolvimento devem respeitar o tempo e o modo de aprender e se expressar de cada criança, em um trabalho pedagógico ocorrendo por meio de um planejamento estruturado com objetivos claros e intencionalidade educativa. Considera também que, como algumas crianças não frequentaram a Educação Infantil, o trabalho do professor pode partir de um diagnóstico inicial para saber quais conhecimentos elas já possuem e o que é preciso planejar para atender as suas necessidades.

- Pensa a mudança de etapa como continuidade: tanto a Educação Infantil como os primeiros anos do Ensino Fundamental envolvem cuidados, atenção, conhecimentos, aprendizagens, conquistas e ludicidade, devido à faixa etária dessas crianças. Essa passagem deve ser tranquila para elas e seus familiares, evitando ansiedade e insegurança, sendo imprescindível que o professor favoreça vivências significativas e planejadas, de forma a respeitar o direito da criança à infância.
- Apresenta a síntese das aprendizagens esperadas em cada Campo de Experiências como uma referência das expectativas de aprendizagem para esta etapa da Educação Básica, tal como aparece na BNCC. As articulações entre as sínteses devem ser buscadas e servem como parâmetros para o planejamento nas instituições.
- Traz quadros por faixa etária e Campo de Experiências, acompanhados de ações didáticas (ações do professor de modo geral, sem destaque para o atendimento às diversidades)

SÃO PAULO - Currículo Paulista – Educação Infantil

O currículo paulista:

- Reconhece a necessidade de considerar a diversidade cultural da população do Estado.
- Considera que na Educação Infantil acontece o primeiro afastamento da criança do ambiente doméstico, para fazer parte de um novo grupo social, ampliando suas relações, regido por uma organização intencional, do qual participam pessoas que não fazem parte do seu círculo familiar.
- Considera ainda que creches e pré-escolas têm como objetivo acolher a criança e suas famílias e partilhar os cuidados essenciais a que têm direito na infância. Cuidados com seu corpo e pensamento, seus afetos e sua imaginação. Além disso, também têm o objetivo de ampliar suas experiências, respeitando sua historicidade construída no ambiente familiar e na comunidade na qual vive, efetivando propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil, a partir de seus interesses e necessidades.
- Compreende a relação do cuidar e educar como imprescindível para a construção dos saberes, da constituição do sujeito, da aprendizagem e do desenvolvimento, compreendendo que o espaço e o tempo vividos pela criança necessitam de intervenções responsivas do(a) professor(a), pois estruturam as brincadeiras e as interações, favorecendo a imaginação e a espontaneidade, garantindo ambientes que promovam os direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças – conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se –, contemplados na BNCC.

ANEXOS

- Vê que a infância não se refere apenas a um tempo cronológico, a uma etapa de desenvolvimento, mas, também, a um lugar social e simbólico, construídos nas diferentes culturas. Por isso, é preciso falar sobre infâncias no plural, respeitando a diversidade das culturas locais em que estão inseridas, nas diversas regiões do Brasil.
- Ressalta que a infância caracteriza-se por intensos processos cognitivo, físico, social, afetivo, cultural e linguístico, que produzem marcas constitutivas da subjetividade, instituindo modos de ser, de estar e de agir no mundo, preparando-os para lidar com seu próprio processo de desenvolvimento, com questões identitárias e de pertencimento, resolução de demandas complexas da vida cotidiana, pleno exercício da cidadania e, futuramente, no mundo do trabalho, como explicitado na BNCC.
- Lembra que, ao longo da história, ocorreu o fortalecimento de uma concepção compensatória e assistencialista, voltada exclusivamente para crianças mais desfavorecidas socialmente, reforçando, por vezes, uma visão preconceituosa em relação à criança pobre, como se por esse motivo, ela não produzisse conhecimento e cultura, tampouco pudesse se desenvolver plenamente. A ideia de que a criança advinda das classes populares acumularia carências culturais e por isso, precisaria da compensação, influenciou fortemente a maneira de pensar o currículo da Educação Infantil desde sua origem. Contudo, desde a LDB 9394/96 é defendida a necessidade de um currículo no qual a criança é vista como sujeito ativo, marcada por histórias individuais construídas pelas vivências culturais.
- Defende as interações e as brincadeiras como eixos estruturantes para a organização de tempos e espaços, visando a garantia de campos abertos para a experiência infantil, o que não combina com a proposição de atividades estanques, fragmentadas, estruturadas em folhas e apostilas.
- Aponta a importância de se ouvir as crianças, por exemplo, sobre como podem ser dispostos os brinquedos no parque, como deve ser organizada a biblioteca assegurando livros apreciados por elas. Abre possibilidades para que as crianças decidam sobre o que querem divulgar nos murais e nas paredes da escola, e sobre a disposição e quantidades de mobiliário da sala, levando em conta suas especificidades e necessidade de movimentar-se, explorar diferentes espaços, criar cenários, brincar juntas.
- Define a Base Nacional Comum Curricular como política pública que normatiza a estrutura das instituições educativas, tendo as experiências das crianças como cerne para edificação na nova Educação Infantil, valendo-se de seus direitos de aprender e desenvolver, e que podem ser trabalhados em campos de experiências.
- Coloca que a função da Educação Infantil é garantir o compromisso com a formação e o desenvolvimento pleno da criança, pactuado nas aprendizagens essenciais e nas competências gerais da BNCC, visando garantir a igualdade de acesso, permanência, aproveitamento. Outro princípio que deve ser contemplado é o referente à equidade, por meio de um propósito educativo planejado no tempo e no espaço, com função e finalidade expressos no cotidiano de nossas escolas, pela consolidação de uma prática que considere as especificidades dos alunos em seus tempos de infâncias e juventudes.

- Defende que cabe à escola a formação e o 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, e assumir uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto – considerando-os como sujeitos de aprendizagem – e promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades. Além disso, a escola, como espaço de aprendizagem e de democracia inclusiva, deve se fortalecer na prática coercitiva de não discriminação, não preconceito e respeito às diferenças e diversidades.
- Aponta que a creche e a pré-escola precisam se organizar como espaços de acolhimento, com condições que favoreçam o desenvolvimento pleno, num ambiente educativo de qualidade, que contribua significativamente para o avanço das aprendizagens de todas as crianças.
- Defende a organização de tempos, espaços, materiais e interações para garantir que todas as crianças usufruam do direito de aprender e se desenvolvam convivendo, brincando, participando, explorando, expressando, e conhecendo-se em contextos culturalmente significativos para elas.
- Insiste que, em um currículo construído deve potencializar as experiências das crianças, cabe ao(a) professor(a) orientar esse processo de forma a favorecer a construção da identidade, da autonomia e o conhecimento de mundo da criança. Para tal, ele precisa praticar a escuta ativa e a mediação do processo de ensino-aprendizagem, fazendo com que, a partir das brincadeiras, as ações do cotidiano e do imaginário (faz de conta), se abram, intencionalmente, como um mapa de possibilidades educacionais, oportunizando experiências que ampliem os horizontes culturais das crianças. Como sujeito experiente, ele precisa explicitar em suas práticas sociais, os comportamentos e os valores que serão pouco a pouco apropriados pelas crianças na passagem pela Educação Infantil.
- Expõe que o(a) professor(a) articulará o seu papel de orientador e, também, o de acolhedor, tranquilizando as crianças em diferentes situações e colocando-se à disposição delas, propiciando espaços de intervenções pedagógicas importantes para o avanço de suas aprendizagens, de modo a facilitar suas primeiras sistematizações a partir das experiências vividas por elas em relação aos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, sempre priorizando a ação e o ponto de vista infantil.
- Destaca que um Currículo que potencialize as aprendizagens e o desenvolvimento de bebês (zero a 1 ano e 6 meses), crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses) e crianças pequenas (4 anos e 5 anos e 11 meses) necessita se voltar às vivências e aos conhecimentos construídos pelas crianças em seu ambiente familiar, no contexto de sua comunidade e do patrimônio cultural no qual a criança está imersa, articulando-os em propostas pedagógicas intencionalmente planejadas.
- Retoma a organização curricular proposta pela BNCC para a Educação Infantil, por meio de cinco Campos de Experiências: O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Espaços, tempos, quantidades,

ANEXOS

relações e transformações, nos quais são contextualizados os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento.

- Aponta que as crianças na Educação Infantil têm especificidades próprias que precisam ser consideradas no cotidiano das escolas no momento da organização de tempo, espaços e materiais, razão que levou a contemplar nesse organizador um espaço denominado “orientações complementares”, com sugestões ou indicações sobre os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento.
- Reconhece que o processo de ensino e de aprendizagem ocorre de maneira contínua, progressiva e expansiva. Nesse processo são levadas em consideração as ações cotidianas, as deduções, inferências, suposições e as descobertas.
- Declara que na Educação Infantil a avaliação tem como objetivo principal acompanhar o processo de aprendizagem e de desenvolvimento, fortalecendo a autoestima da criança e orientando suas ações de modo que os objetivos propostos na BNCC e descritos no currículo paulista sejam alcançados, considerando as estratégias usadas pelos(as) professores(as)
- Afirma que a avaliação é também um instrumento aliado à efetivação da Proposta Pedagógica de cada instituição, que aponta ao(à) professor(a) a necessidade de, quando necessário, corrigir rotas de seus planos de trabalho, ajustar as velas e retomar caminhos. Por fim, a avaliação estabelecida na Lei nº 9.394/96, deve ter a finalidade de acompanhar e repensar o trabalho proposto e realizado, por meio de observações e registros, não devendo existir práticas de verificação de aprendizagem tais como as provinhas.
- Considera que, na instituição de Educação Infantil, a rotina deve ser permeada por marcos que possam proporcionar à criança regularidade das ações, pois promovem segurança, conforto e até mesmo noção de organização temporal. Desde o momento de acolhida até a despedida, o dia a dia do bebê, das crianças bem pequenas e das crianças pequenas na instituição de Educação Infantil é permeado de situações que, primeiramente, atendam suas necessidades vitais como alimentação, higiene, descanso, além de considerar os momentos de propostas intencionais e permanentes dentre as quais estão os de contação de história, de brincadeiras na área externa, dos jogos simbólicos, dentre outros. Os bebês, as crianças bem pequenas e as crianças pequenas, expansivamente, vão atribuindo significados a estes momentos tornando-os marcos da rotina, à medida que se garante a regularidade dessas ações.
- Destaca que a organização dos tempos e espaços deve estar a favor dos bebês e das crianças, sendo necessário ter clareza de que os cuidados nesta fase estão ainda mais intrínsecos ao educar e que trocas e banhos acontecem ao longo da rotina sempre que necessários, sem horas engessadas e demarcadas, ratificando que a rotina precisa estar explicitamente a favor das necessidades dos bebês e das crianças bem pequenas.
- Coloca que organizar tempos e espaços voltados às necessidades e aos interesses das crianças é fundamental para se garantir uma educação construída sobre os pilares do protagonismo infantil, que se efetiva por meio de uma rotina que valida a participação da criança

pequena nas mais diversas situações vivenciadas na escola, desde a acolhida até a despedida. A disposição de mobílias e materiais pelo espaço tem que ser um convite à exploração e à descoberta. Por isso, privilegiar espaços de participação nas brincadeiras e nas tomadas de decisões são princípios que regem uma educação voltada aos seus interesses, entretanto, para isso é preciso olhar na perspectiva da criança, enxergar as coisas com a lente dos pequenos.

- Destaca que a primeira transição na Educação Infantil acontece no momento em que a criança deixa sua família e vem para a escola. Para que esta transição aconteça de modo tranquilo é imprescindível que se considere o princípio fundante da acolhida. Este acolhimento acontece desde a matrícula por meio da família, com a qual são compartilhadas as ações desenvolvidas. Na escola, a criança passa, continuamente, por processos de transição, que vão desde a mudança dos espaços físicos, trocas ou substituições de professores(as) até “ganhos” e “perdas” de colegas.
- Considera que cabe à escola minimizar os impactos dessas mudanças a partir de propostas que ampliem as situações de interação da criança com os diversos espaços e pessoas. Propor organização de alimentação e parque que priorizem a interação entre as diversas faixas etárias, adultos e espaços pode auxiliar este processo, assegurando que esta transição revele

a continuidade dos processos de desenvolvimento desta criança que muda de escola, mas que continua sendo a mesma em sua essência.

- Coloca que a relação entre as famílias e as instituições de Educação Infantil é essencial para potencializar as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças, a prática do diálogo e o compartilhamento de responsabilidades e para a efetivação da gestão democrática participativa. Além disso, a instituição precisa conhecer e trabalhar com as culturas plurais, dialogando com a riqueza/diversidade cultural das famílias e da comunidade”.
- Apresenta dois conjuntos de quadros para apoiar o planejamento pelo(a) professor(a):
 - Quadros com os objetivos por campos de experiências e faixas etárias seguido de orientações complementares para cada objetivo e idade. Após cada quadro são trazidos os direitos de aprendizagem relativos ao campo.
 - Quadro Organizador das Dimensões Integradoras da Aprendizagem por idades, seguindo ao longo do EF. Dimensões: - Comunicação/ Oralidade, leitura e Escrita; Espaço, tempo e Movimento; Ética, Diversidade e Sustentabilidade, Convivência e Solidariedade.

TEMAS PRESENTES NOS DOCUMENTOS

Concepções de criança, infância, educação Infantil	PE, SC, MS, SP
Campos de experiências	PE, PA
Direitos de aprendizagem	PE, MS
Brincar	PA
Organização do tempo e do espaço	PE, PA, SP
Avaliação	PE, MS, SP
Transições	PE, MS, SP
Relação com as Famílias	PE, PA, SP
Atendimento Especializado	PA
Formação/perfil/papel do professor	PA, SP
Registro de práticas	PA
História e Legislação da EI	SP
Princípios da EI	SC
Interações e Brincadeiras	SC
Organizadores curriculares	SC, SP
Objetivos de aprendizagem, campos de experiências e ações didáticas	MS
Síntese de aprendizagens segundo a BNCC	MS
Progressão na EI	SP

Direitos e permissões

Fundação Maria Cecília Souto Vidigal©

Todos os direitos reservados.

É permitida a reprodução total ou parcial desta obra, desde que citadas a fonte e a autoria.

REALIZAÇÃO

Fundação Maria Cecília Souto Vidigal

www.fmcsv.org.br

DIRETORA-PRESIDENTE

Mariana Luz

DIRETOR DE CONHECIMENTO

APLICADO

Eduardo Marino

EQUIPE DE CONHECIMENTO

APLICADO

Beatriz Abuchaim

Karina Fasson

Isabela Cordeiro

APOIO

Movimento pela Base Nacional Comum

REVISÃO E EDITORAÇÃO

Camila Pamplona

Naíma Saleh

DIAGRAMAÇÃO

Kaleidoscopo Produções

SOBRE A PESQUISA

COORDENAÇÃO GERAL

Zilma de Oliveira

PESQUISADORAS ESTADUAIS

Ana Lucia Bresciane

Claudia Maria da Cruz

Jaqueline Almeida

Maria Elizabete Gomes Ramos

Sonia Fatima Leal de Souza

APOIO TÉCNICO

Carolina Velho

Luciana Morais Nascimento

Realização:



FUNDAÇÃO
**Maria Cecília
Souto Vidigal**

Apoio:



MOVIMENTO
PELA BASE
NACIONAL COMUM