

REFERENCIAL CURRICULAR DE CAMPO ALEGRE - ALAGOAS RCCAAL



EDUCAÇÃO INFANTIL

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

ESTADO DE ALAGOAS
PREFEITURA MUNICIPAL DE CAMPO ALEGRE - ALAGOAS
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

REFERENCIAL CURRICULAR DE CAMPO ALEGRE
EDUCAÇÃO INFANTIL

CAMPO ALEGRE – ALAGOAS
2025

REFERENCIAL CURRICULAR DE CAMPO ALEGRE
EDUCAÇÃO INFANTIL

Secretaria Municipal de Educação de Campo Alegre - AL

Secretaria Municipal de Educação.

Referencial Curricular de Campo Alegre para a Educação Infantil.
[RCCAAL - Educação Infantil].

Campo Alegre - AL: 2025. 1. Educação. 2. Educação Infantil. 3. Referencial Curricular.

PAULINE DE FÁTIMA PEREIRA
PREFEITA DE CAMPO ALEGRE - AL

LEONARDO DE PAULA MONTEIRO
VICE-PREFEITO DE CAMPO ALEGRE – AL

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

MARIA MÁRCIA NASCIMENTO DOS SANTOS

SECRETÁRIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

LUCAS RINALDO VIEIRA DA SILVA
SECRETÁRIO ADJUNTO DE EDUCAÇÃO

ELISÂNGELA VICENTE DA SILVA
SECRETÁRIA EXECUTIVA
DE GESTÃO PEDAGÓGICA
VÂNIA LÚCIA FERREIRA CAVALCANTE
ASSESSORIA DE GABINETE
DA EDUCAÇÃO

SALEZIA MAGNA DE OLIVEIRA COSTA
ASSESSORIA DE GESTÃO PEDAGÓGICA

PRISCILA BARROSO PEREIRA DA SILVA
ASSESSORIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL
E INCLUSIVA

SILVANIA REGINA DA ROCHA
SECRETÁRIA ADJUNTA DE EDUCAÇÃO

JOSÉ JADILSON DA SILVA
SECRETÁRIO EXECUTIVO
DE GESTÃO ADMINISTRATIVA
LUIZ CARLOS SANTOS DE OLIVEIRA
ASSESSORIA DE GESTÃO
ADMINISTRATIVA E EDUCACIONAL

JULIA REGINA FALÇÃO DE LIMA
ASSESSORIA DE GESTÃO DE PESSOAS

MARCOS FERNANDO CAVALCANTE
ASSESSOR ESPECIAL DE GESTÃO
E ESTATÍSTICA EDUCACIONAL

EVA MARIA DA SILVA PALMEIRA

DIRETORA DE GESTÃO DO ENSINO

ANA MARIA DA SILVA
COORDENADORA DA EDUCAÇÃO INFANTIL

MARIA BETÂNIA NUNES TEIXEIRA OLIVEIRA
COORDENADORA DO ENSINO FUNDAMENTAL
ANOS FINAIS

ARISTEIA NASCIMENTO DA SILVA
COORDENADORA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

MARIA CLEIDE DE FARIAS VIEIRA
COORDENADORA DE AVALIAÇÕES DAS APRENDIZAGENS

TACIANA CABRAL DE MENEZES
COORDENADORA DO ENSINO FUNDAMENTAL
ANOS INICIAIS

GILVÂNIA SILVA DA PAZ
COORDENADORA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL
E INCLUSIVA

LÚCIA GOMES CARVALHO
COORDENADORA DE FORMAÇÃO CONTINUADA
E ACOMPANHAMENTO DAS APRENDIZAGENS

FABIANA DE JESUS SILVA
COORDENADORA DA EDUCAÇÃO INTEGRAL
EM TEMPO INTEGRAL

MARIA IRISDELMA DA SILVA GOMES

DIRETORA DE GESTÃO DO SISTEMA DE ENSINO

SILENE DOS SANTOS
COORDENADORA DE APOIO
À GESTÃO ESCOLAR

APARECIDA DE CASSIA VIEIRA DA SILVA
COORDENADORA DE INSPEÇÃO
E DOCUMENTAÇÃO ESCOLAR

MARIA ANÍSIA FERREIRA DA SILVA

COORDENADORA DE LEGISLAÇÃO
E NORMAS EDUCACIONAIS

JANE CLEIDE DA SILVA SANTOS

DIRETORA DE GESTÃO DE CULTURA E EVENTOS EDUCACIONAIS

JEANE DOS SANTOS SILVA

COORDENADORA DE DESENVOLVIMENTO
LOGÍSTICO DOS EVENTOS EDUCACIONAIS

ANTÔNIO MÁXIMO BARBOSA

COORDENADOR DOS GRUPOS
CONTADORES DE HISTÓRIAS

WALBER DA SILVA BEZERRA

COORDENADOR DE PROMOÇÕES ÀS LINGUAGENS ARTÍSTICAS
E ESPAÇOS DE CULTURA EDUCACIONAL

JOSUEL APRIJO DE FARIAS

DIRETOR DE GESTÃO ADMINISTRATIVA

MARCELA REGINA VIEIRA SOUZA TAVARES

GERENTE DE LICITAÇÕES
E COMPRAS

ADRIANA MEIRE DOS SANTOS

COORDENADORA DE APOIO A EXECUÇÃO
FINANCEIRA E PRESTAÇÃO DE CONTAS

EDNILDA MARIA REZENDE DOS SANTOS

COORDENADORA DE ALIMENTAÇÃO ESCOLAR
E NUTRICIONAL

CLEDJA MARIA DE SOUZA

DIRETORA DE GESTÃO DE PESSOAS

JOSÉ HÉLIO DA COSTA

COORDENADOR DE PLANEJAMENTO FUNCIONAL
E AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO

MARIA CICERA PEREIRA SANTOS

COORDENADORA EM REMUNERAÇÃO
E BENEFÍCIOS

LUCICLEIDE VICENTE DOS SANTOS

COORDENADORA DE TREINAMENTOS

FRANCISCO JOAQUIM DA SILVA

DIRETOR DE GESTÃO DO ENSINO PROFISSIONALIZANTE

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – MEC

CAMILO SOBREIRA DE SANTANA

MINISTRO DA EDUCAÇÃO

**COMISSÃO DE ESTUDOS E TRABALHO DA CONSTRUÇÃO DO REFERENCIAL CURRICULAR CAMPO ALEGRE – AL.
(PORTARIA Nº 03 DE 28 DE ABRIL DE 2022).**

COORDENAÇÃO GERAL DO RCCAAL

SALEZIA MAGNA DE OLIVEIRA COSTA

EDUCAÇÃO INFANTIL

ANA MARIA DA SILVA

MARIA DILMA SATURNINO COSTA

ROSICLEIDE FERREIRA LIMA

JAQUELINE ALVES GOMES FERREIRA

ENSINO FUNDAMENTAL

LINGUAGENS

CÍCERA MARIA DA CONCEIÇÃO DA SILVA

NATÁLYA SANTOS TEMÓTEO

ANADEJE FERREIRA DE ALMEIDA

FERNANDA MARIA DOS SANTOS

NEYLLA MAYRA MENEZES SILVA

LIDIANE BATISTA VILELA

WANDERSON MICKAEL JÚNIO DA SILVA

HILDEBRANDO MARTINS SOUZA SANTOS

MATEMÁTICA

AGDA ISABELE GONSALVES HONORATO

ITALO MATHEUS LIMA DE SOUZA

JOSÉ CRISTIANO BARROS DOS SANTOS

CIÊNCIAS DA NATUREZA

FERNANDO MIZAE DA SILVA

LÚCIA GOMES CARVALHO

THAYLANE IRIS DA SILVA

CIÊNCIAS HUMANAS

TAYSA KAWANNY FERREIRA SANTOS

GABRIEL ALESSANDRO DOS SANTOS LIMA

KAHOMA CRISTINA DE MELO FREITAS

MARIA SIMONE SILVA SANTOS

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS – EJA

JOSÉ ANDRÉ DA SILVA BARBOSA

CÍCERA MARIA DA CONCEIÇÃO DA SILVA

NATÁLYA SANTOS TEMÓTEO

ANADEJE FERREIRA DE ALMEIDA

FERNANDA MARIA DOS SANTOS

NEYLLA MAYRA MENEZES SILVA

WANDERSON MICKAEL JÚNIO DA SILVA

HILDEBRANDO MARTINS SOUZA SANTOS

ALLEF WANDERSON COSTA SANTOS

JOYCE ROBERTA MATIAS

AGDA ISABELE GONSALVES HONORATO

ITALO MATHEUS LIMA DE SOUZA

JOSÉ CRISTIANO BARROS DOS SANTOS

FERNANDO MIZAE DA SILVA

THAYLANE IRIS DA SILVA

GABRIEL ALESSANDRO DOS SANTOS LIMA

KAHOMA CRISTINA DE MELO FREITAS

GILVANICE

MARIA SIMONE SILVA SANTOS

EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA

GILVÂNIA SILVA DA PAZ
ALLEF WANDERSON COSTA SANTOS
PRISCILA BARROSO PEREIRA DA SILVA
JOYCE ROBERTA MATIAS

EDUCAÇÃO AMBIENTAL

GILVANICE DA SILVA
MARIA SIMONE SILVA SANTOS
ÁDRIA CRISTINA DE OLIVEIRA SILVA SATURNO

REFERENCIAL COMPUTAÇÃO

JOSÉ RICARDO ROCHA SANTOS FILHO
LUIZ CARLOS SANTOS DE OLIVEIRA
SALEZIA MAGNA DE OLIVEIRA COSTA

AVALIAÇÃO DO ENSINO E APRENDIZAGEM NA REDE MUNICIPAL DE CAMPO ALEGRE

EVA MARIA DA SILVA PALMEIRA
MARIA BETÂNIA NUNES TEIXEIRA OLIVEIRA
ARISTEIA NASCIMENTO DA SILVA
ISABEL CRISTINA DA SILVA SANTOS

TACIANA CABRAL DE MENEZES
LÚCIA GOMES CARVALHO
MARIA CLEIDE DE FARIAS VIEIRA
FABIANA DE JESUS SILVA

PROFISSIONAIS DA REDE MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO INFANTIL DE CAMPO ALEGRE

NIEDJA GOMES SOARES
MAIARA DOS SANTOS
DAYANA DA SILVA OLIVEIRA
MARIA WÉDJA DA SILVA
GLAYCIELLE RÂNIA DA SILVA GONÇALVES
ISLAYNE GOMES SILVA
MARIA DAS GRAÇAS LIMA SILVA
LEIDIANE PEREIRA DANTAS
NATALIANE DE MELO DOS SANTOS
ELISÂNGELA GOMES DOS SANTOS
MARIA DE LOURDES DA SILVA LIMA
AMANDA RAFAELA SILVA SANTOS
ANA PAULA DA SILVA LOPES

ANA CLÉDJA SILVA SANTOS
DANIELA DELMIRO DA SILVA
KELLY REGINA DOS SANTOS SILVA
MARIA MARLI PEREIRA DA SILVA
FRANCICLEYSE DOS SANTOS TEMÓTEO
JACKLYN SMITH RAMOS DA SILVA
MARIA DE LOURDES DOS SANTOS
MARIA JUDITE DOS SANTOS
BRUNA RAFAELA DA SILVA TEIXEIRA
ANA LÚCIA DOS SANTOS
EVELYN DA SILVA CIRILO
PRICILA FERREIRA DOS SANTOS

NOSSO CURRÍCULO, NOSSA HISTÓRIA, NOSSO FUTURO

A educação é o caminho mais seguro para transformar realidades e construir um futuro melhor para nossas crianças, adolescentes e jovens. Em Campo Alegre, a escola é reconhecida como um espaço de afeto, aprendizagem e transformação social, onde cada educador, estudante e família desempenha um papel fundamental.

A elaboração do Referencial Curricular de Campo Alegre (RCCAAL) representa um marco histórico para o nosso município. Pela primeira vez, contamos com um documento próprio que orienta, de forma democrática, participativa e contextualizada, o currículo das instituições escolares do sistema municipal. Essa conquista reafirma nosso compromisso com uma educação pública de qualidade, construída coletivamente e com profundo respeito às realidades locais.

Alinhado à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o RCCAAL valoriza as especificidades, os saberes e os valores da nossa comunidade. Assim, garante que o currículo respeite e promova nossa cultura, identidade e diversidade, fortalecendo o sentimento de pertencimento e preservando nossa história.

O processo de construção deste documento foi marcado por escutas sensíveis e formações colaborativas que reuniram professoras, professores, coordenadores, gestores, conselhos e representantes da sociedade civil. Dessa forma, conseguimos elaborar um currículo que contempla não apenas as aprendizagens essenciais, mas também os sonhos e necessidades de quem vive e educa em Campo Alegre.

O Referencial norteará o trabalho pedagógico em todas as escolas do município — públicas e conveniadas — abrangendo a Educação Infantil, Anos Iniciais e Anos Finais do Ensino Fundamental, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e a Computação na Educação. Ele orientará práticas mais significativas, inclusivas e participativas, fortalecendo vínculos e promovendo o desenvolvimento integral de nossos estudantes.

Este documento simboliza o empenho de uma gestão que acredita na força do diálogo, da escuta e da valorização de todos os sujeitos que constroem a educação em nosso território. Representa um legado concreto de compromisso com a formação integral, equitativa e cidadã.

Que o RCCAAL seja vivido dentro e fora das salas de aula, em cada encontro entre educadores, estudantes e famílias, fortalecendo os laços que sustentam uma educação verdadeiramente transformadora.

Com gratidão e esperança,

Pauline de Fátima Pereira Albuquerque
Prefeita Municipal de Campo Alegre – AL

CARTA À EDUCAÇÃO INFANTIL DE CAMPO ALEGRE

É com imenso carinho, respeito e compromisso com uma educação pública de qualidade que a Prefeitura Municipal de Campo Alegre, por meio da Secretaria Municipal de Educação, apresenta a vocês o Referencial Curricular de Campo Alegre – Educação Infantil.

Este documento nasceu da escuta atenta, do diálogo com educadores e da participação de muitos que, com dedicação e afeto, constroem o dia a dia das creches e pré-escolas do nosso município. Ele valoriza os saberes das infâncias, respeita as singularidades de cada criança e reconhece o papel essencial de quem cuida, educa e convive com elas nos primeiros anos de vida.

Mais do que orientações e propostas pedagógicas, o Referencial é um convite: Um convite para olhar com sensibilidade a criança que explora, que brinca, que sente e aprende desde o nascimento. Um convite para reconhecer os espaços da Educação Infantil como lugares de acolhimento, escuta, descobertas e vínculos afetivos. Um convite para fazer da prática educativa uma construção coletiva entre escolas, famílias e comunidade.

Este Referencial propõe caminhos para garantir os direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças de 0 a 5 anos, respeitando a identidade local e fortalecendo os laços entre o currículo, o território e as experiências da infância. Ele respeita a autonomia de cada unidade educativa e reconhece que o cuidar e o educar andam sempre de mãos dadas.

A cada educadora e educador, auxiliar, cuidadora e cuidador, família e criança, desejamos que este documento seja inspiração e apoio. Que ele encoraje práticas mais criativas, humanizadas, inclusivas e que reforcem a importância do brincar, do acolher e do aprender juntos.

Seguimos juntos na missão de cuidar da infância com responsabilidade, encantamento e esperança. Porque acreditamos que uma infância vivida com dignidade e afeto é o início de um futuro mais justo, bonito e solidário para todos.

Com afeto e confiança,
Secretaria Municipal de Educação

A CRIANÇA QUE EU FUI UM DIA

Ah

A criança que eu fui um dia hoje veio me visitar
Em qual mentira por aí
Que a gente se perdeu?

Desaprendeu a sorrir, foi?
Desaprendeu a sorrir, é?
Quem te ensinou a desistir
Quem te ensinou a desistir de ser o que você quiser?
De ser o que você quiser

A criança que eu fui um dia mora
Dentro desse adulto que eu me tornei
Na mesma gaveta onde eu guardo os
Para de sonhar, leva a vida a sério

E ela representa tudo o que eu quis ser um dia
Mas, parei de sonhar e levei a vida a sério
Sim, exatamente como me disseram pra fazer
Mas ao contrário de mim, ela nunca desiste
Ela insiste em me fazer sorrir

Essa criança não marcou hora
Na minha agenda lotada de desculpas
Não pediu licença
Simplesmente abriu a porta e veio me visitar

E como quem fala
Ei, você não tá mais de castigo
Ela me olhou e disse a coisa mais séria que eu já ouvi
Você quer brincar comigo?

Desaprendeu a sorrir, foi?
Desaprendeu a sorrir, é?
Quem te ensinou a desistir
Quem te ensinou a desistir de ser o que você quiser?

(Reverb Poesia)

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
1. CAPÍTULO 1: A ETAPA DA EDUCAÇÃO INFANTIL E AS COMPETÊNCIAS GERAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO RCCAAL	18
1.1 Organização curricular da Educação Infantil na BNCC	21
1.1.1 Marco Legal da Educação Infantil na Educação Básica	24
1.1.2 Características Fundamentais da Educação Infantil	25
1.2 Direitos Humanos na Infância: um compromisso com a dignidade e a Educação Integral	26
1.3 Educação Especial e Inclusiva no contexto da Educação Infantil	27
1.3.1 Compreensão Histórica e Compromisso Ético-Pedagógico	29
1.3.2 Panorama da Educação Especial e Inclusiva em Alagoas	33
1.3.3 Contribuições para o Referencial Curricular de Campo Alegre	34
1.3.3.1 O papel do educador no processo curricular - Adaptação de Atividades	36
1.3.3.2 Produção de Recursos e Eliminação de Barreiras	37
1.3.3.3 Planejamento e Programa Educativo Individual (PEI)	38
1.3.3.4 A avaliação no contexto da Educação Especial e Inclusiva	38
1.3.3.5 Avaliação do Desenvolvimento Cognitivo e Intelectual	38
1.3.3.6 Avaliação do Desenvolvimento Comportamental e Socioemocional	39
1.3.3.7 Medidas de Mensuração da Aprendizagem	39
1.3.4 Ações na Educação Especial de Campo Alegre	40
1.3.4.1 Espaço Crer e Ser	40
1.3.4.2 Sala de Recursos Multifuncional (SRM)	38
1.3.4.3 Educação Inclusiva da Pessoa com Deficiência	39
1.3.4.3.1 Princípios da Educação Inclusiva	40
1.3.4.3.2 Aplicação da Educação Inclusiva	41
1.3.5 Formação continuada na educação especial e inclusiva: práticas formativas para o AEE, profissionais de apoio/cuidadores, gestores escolares e docentes de sala regular	42

1.3.6 Formação continuada em LIBRAS.....	46
1.3.4 Projetos Municipais de Conscientização e Inclusão: Agosto Verde e Setembro Azul.....	47
1.3.5 1.3.5 Público-Alvo da Educação Especial no sistema municipal de ensino....	49
1.3.5.1 Alunos com Impedimentos de Longo Prazo.....	49
1.3.5.2 Transtornos do Neurodesenvolvimento, Altas Habilidades/Superdotação e Outras Condições.....	50
1.3.6 Metodologias de ensino e plano de transição.....	52
1.4 Educação ambiental no currículo: saberes, práticas e sustentabilidade em Campo Alegre.....	54
1.4.1 A Educação Ambiental na primeira etapa da vida.....	58
2. CAPÍTULO 2: PANORAMA DA EDUCAÇÃO INFANTIL DE CAMPO ALEGRE.....	62
2.1 Histórico da oferta da Educação Infantil em Campo Alegre.....	62
2.1.1 Dados de acesso, permanência e sucesso na Educação Infantil de Campo Alegre.....	65
2.1.2 Perfil Docente da Educação Infantil de Campo Alegre.....	67
2.1.3 Perfil dos/as Auxiliares de Turma, Profissionais de apoio/cuidadoras/es tradutores e intérpretes de LIBRAS na Educação Infantil de Campo Alegre.....	68
2.1.3 Profissionais de apoio/Cuidadoras/es e tradutores e intérpretes de LIBRAS de Crianças com Deficiência (PCD): compromisso com a inclusão plena.....	69
2.2 Formação Continuada para os(as) Docentes da Educação Infantil de Campo Alegre.....	70
3. CAPÍTULO 3: EDUCAÇÃO INFANTIL, INFÂNCIA E ABORDAGENS PEDAGÓGICAS: UM CHAMADO À FORMAÇÃO HUMANIZADORA E REFLEXIVA EM CAMPO ALEGRE	72
3.1 A Importância das Abordagens Contemporâneas para a Educação Infantil no Contexto Curricular Municipal.....	73
3.1.2 A Importância dos Programas do MEC na Educação Infantil: LEEI como Estratégia de Fortalecimento das Práticas Pedagógicas.....	75
3.1.3 Leitura e Escrita na Educação Infantil: uma abordagem sociointeracionista.....	77

4. CAPÍTULO 4: ASPECTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS DA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	80
4.1 Formação Integral na Educação Infantil.....	81
4.1.1 Princípios fundamentais do desenvolvimento da aprendizagem na Educação Infantil.....	83
4.1.2 Tempos e Espaços na Educação Infantil.....	84
5. CAPÍTULO 5: ORGANIZAÇÃO DAS EXPERIÊNCIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL...87	
5.1 Organização das experiências na educação infantil com base na BNCC.....	92
5.2 A Parte Diversificada na Educação Infantil de Campo Alegre.....	100
5.3 Transição entre Educação Infantil e Ensino Fundamental Anos Iniciais.....	104
6. CAPÍTULO 6: MODALIDADES ORGANIZATIVAS DA PRÁTICA PEDAGÓGICA....110	
6.1 Aprender no Fluxo da Rotina e do Inesperado: Atividades Permanentes, Situações Independentes e Ocasionais na Educação Infantil.....	110
6.2 Projetos Didáticos Interdisciplinares e Integradores na Educação Infantil de Campo Alegre.....	112
6.2.1 A importância dos Projetos Didáticos interdisciplinares e integradores na educação infantil de Campo Alegre.....	116
7. CAPÍTULO 7: SISTEMÁTICA DA AVALIAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL...119	
7.1 Fundamentos teórico-metodológicos.....	126

CONSIDERAÇÕES FINAIS

REFERÊNCIAS

INTRODUÇÃO

O Referencial Curricular de Campo Alegre – Educação Infantil (RCCAAL) é fruto de um processo amplamente participativo e colaborativo, conduzido pela Assessoria Pedagógica e pela Equipe Técnica da Secretaria Municipal de Educação (SEMED). Ao longo de diversas etapas — como seminários, formações, escutas, debates e consultas públicas — foram mobilizados gestores, coordenadores pedagógicos, professoras, professores, cuidadoras, auxiliares e demais profissionais da rede municipal de ensino. O resultado é um documento vivo, que expressa os desafios, as potencialidades e os compromissos da educação campo-alegrense, em consonância com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e com a identidade sociocultural do território.

Na Educação Infantil, o RCCAAL reconhece a infância como etapa essencial da vida humana, e afirma que as crianças de 0 a 5 anos são sujeitos de direitos — sociais, culturais, emocionais, corporais, expressivos, estéticos e cognitivos — que devem ser respeitados, valorizados e garantidos desde os primeiros anos de vida. Por isso, neste documento, a infância não é apenas contemplada: ela é o ponto de partida, o centro e o sentido de todo o currículo.

Guiado pelos eixos estruturantes da Educação Infantil – as interações e as brincadeiras, o Referencial propõe experiências educativas que respeitam os tempos, os interesses, os corpos e as múltiplas linguagens das crianças. Brincar, explorar, criar, conviver e se expressar são compreendidos como formas legítimas de aprender e se desenvolver. Nessa perspectiva, assegura-se também o direito das crianças à vivência inicial com práticas de linguagem oral, leitura e escrita, não como antecipação da escolarização formal, mas como expressão do pertencimento ao mundo letrado.

Assim, a criança tem a oportunidade de se aproximar da leitura de imagens, histórias, nomes, sinais e símbolos presentes no seu cotidiano — inclusive reconhecendo e experimentando a escrita do próprio nome e o de pessoas significativas, como seus pais, mães ou responsáveis. Essa abordagem, conforme orienta a BNCC, respeita o desenvolvimento infantil e fortalece vínculos afetivos e identitários, ampliando o repertório simbólico e cultural das crianças, sem desconsiderar sua liberdade criativa e sua autonomia.

Do ponto de vista teórico, o RCCAAL fundamenta-se em abordagens pedagógicas contemporâneas que dialogam com os princípios da BNCC e com uma educação democrática, crítica, decolonizadora, estética e ética. São referências que reconhecem as crianças como protagonistas, o currículo como experiência vivida e a escola como um espaço de escuta, diálogo, diversidade e transformação social.

Ao escrevermos um Referencial Curricular para a Educação Infantil de Campo Alegre, estamos antes de tudo, afirmando um projeto de infância e uma visão de criança que queremos sustentar como política pública, como compromisso ético e como direito inegociável.

A criança que este currículo reconhece é sujeito de direitos, de cultura, de linguagem, de saberes e de múltiplas formas de expressão. É corpo em movimento, voz ativa, pensamento em construção. É alguém que deseja, pergunta, propõe, cria e se relaciona com o mundo de maneira potente e curiosa. Esta criança não é um ser em “formação”, mas um ser inteiro e presente, que tem direito ao tempo da infância, à brincadeira, à escuta, ao cuidado e ao pertencimento.

Essa concepção encontra respaldo na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que reconhece a criança como sujeito histórico e de direitos, ativa na produção de cultura e conhecimento. A BNCC estabelece que a Educação Infantil deve garantir às crianças seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. Esses direitos organizam e fundamentam o trabalho pedagógico e asseguram que as experiências vividas pelas crianças sejam significativas, integradoras e coerentes com sua condição de sujeitos plenos.

É também direito da criança conhecer e aprender, desde os seus primeiros anos, de maneira lúdica, sensível e significativa, a linguagem oral e escrita, as letras, os números, o próprio nome, o nome de seus familiares e o mundo ao seu redor. O brincar e o interagir são caminhos legítimos de construção do conhecimento, por meio dos quais ela amplia seus repertórios simbólicos, linguísticos e culturais.

A infância que defendemos não cabe em padrões fechados, tampouco em visões adultocêntricas que esperam da criança um comportamento “preparatório” para o futuro. A infância, para Campo Alegre, é agora — rica de sentidos, de cultura, de território, de imaginação, de vínculos. É plural, diversa, e carrega consigo os saberes da sua família, da sua comunidade, da sua história.

Inspirado por abordagens como Reggio Emília, a Pedagogia da Escuta, as Pedagogias Descolonizadoras, a relação criança-natureza, a Pedagogia do Cotidiano e as práticas de documentação pedagógica, o Referencial de Campo Alegre se propõe a romper com as lógicas escolarizantes, padronizadas e fechadas. Ele convida os profissionais da Educação Infantil a serem parceiros das crianças em suas explorações do mundo, coautores de vivências significativas, cultivadores de relações baseadas no afeto, no diálogo e na escuta sensível.

Ao afirmar essa concepção de infância, o município também assume a responsabilidade por formar e apoiar educadores que reconheçam essa potência, que se permitam observar, refletir e construir práticas que acolham e ampliem os modos de ser e viver das crianças campo-alegrenses. O currículo torna-se, então, mais do que um documento: ele é uma carta de princípios, uma convocação coletiva, um lugar de encontros.

Este é o compromisso de Campo Alegre: garantir que cada criança seja vista em sua dignidade, em sua humanidade e em sua singularidade. Que cada infância, com suas cores, ritmos, saberes e territórios, tenha espaço para existir, brincar, aprender e ser respeitada. E que a escola da infância seja, verdadeiramente, um espaço de vida, escuta, liberdade e transformação.

CAPÍTULO 1

EDUCAÇÃO INFANTIL E AS COMPETÊNCIAS GERAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO RCCAAL

No Referencial Curricular de Campo Alegre, a adoção das dez Competências Gerais da Educação Básica, definidas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), representa o compromisso do município com uma educação que promova o desenvolvimento humano integral, equitativo e de qualidade. Essas competências orientam a organização curricular e a prática pedagógica das unidades escolares da Rede Municipal de Ensino, assegurando que os estudantes desenvolvam conhecimentos, habilidades, atitudes e valores fundamentais para a vida em sociedade.

Entendidas como a capacidade de mobilizar, de forma articulada, saberes conceituais (conteúdos), procedimentos, habilidades cognitivas, práticas e socioemocionais, as competências gerais visam à formação de sujeitos capazes de resolver demandas complexas, atuar com autonomia, responsabilidade e ética, exercer plenamente a cidadania e participar ativamente do mundo do trabalho e da vida comunitária.

Ao incorporar essas competências ao RCCAAL, Campo Alegre reafirma seu compromisso com uma educação voltada para a transformação social, comprometida com os princípios democráticos, com a valorização da diversidade, com a promoção da equidade e com a sustentabilidade ambiental. Tal orientação pedagógica está em consonância com a Constituição Federal, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA) e com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável da Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU).

As competências gerais da BNCC não se constituem em metas isoladas para cada etapa, mas se articulam de forma integrada e contínua ao longo da trajetória escolar, promovendo uma formação ampla e coerente com os direitos de aprendizagem e desenvolvimento. Dessa forma, o RCCAAL busca garantir que cada criança, adolescente, jovem e adulto da Rede Municipal de Ensino seja reconhecido como sujeito de direitos, com potencial para aprender, conviver, criar e transformar o mundo em que vive.

COMPETÊNCIAS GERAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.
6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.

7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.
8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.
9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.
10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

Na Educação Infantil, o desenvolvimento das competências gerais previstas na Base Nacional Comum Curricular constitui um pilar essencial para a formação integral das crianças, estabelecendo as bases da aprendizagem e do exercício da cidadania. Por meio de interações, brincadeiras e experiências significativas, inicia-se a compreensão do mundo físico, social, cultural e digital, estimulando a curiosidade, a criatividade, o pensamento crítico e a capacidade de resolver problemas.

São valorizadas as diferentes linguagens — verbal, corporal, visual, sonora e digital — como meios de expressão e comunicação, assim como a apreciação e a participação nas diversas manifestações artísticas e culturais. Desde cedo, incentiva-se o respeito à diversidade, o uso ético e consciente das tecnologias e a valorização de saberes e vivências que promovam a empatia, a cooperação e a consciência socioambiental.

Esse trabalho contribui para o desenvolvimento do autoconhecimento, do cuidado com a saúde física e emocional e da capacidade de lidar com emoções e conflitos de forma construtiva. Ao promover atitudes pautadas por autonomia, responsabilidade, ética e

solidariedade, a Educação Infantil em Campo Alegre assegura um alicerce sólido para que cada criança aprenda ao longo da

1.1 Organização curricular da Educação Infantil na BNCC

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) estrutura a Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, com base em dois eixos fundamentais: interações e brincadeiras. Esses eixos orientam todas as experiências educativas vividas pelas crianças nos ambientes escolares, assegurando que o processo de aprender e se desenvolver ocorra de maneira lúdica, significativa e respeitosa com os tempos e modos próprios da infância.

Para garantir esse processo, a BNCC estabelece seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. Esses direitos expressam o que se espera que todas as crianças vivenciem no cotidiano escolar, de forma contínua e integrada, fortalecendo sua autonomia, criatividade, socialização e identidade.

Com base nesses direitos, a BNCC organiza o currículo da Educação Infantil em cinco campos de experiências, que representam os contextos nos quais as crianças interagem com o mundo e com os outros, desenvolvendo múltiplas linguagens e competências. Os campos são:

- **O eu, o outro e o nós**
- **Corpo, gestos e movimentos**
- **Traços, sons, cores e formas**
- **Escuta, fala, pensamento e imaginação**
- **Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações**

Em cada um desses campos, a BNCC propõe objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, que indicam as conquistas esperadas das crianças ao longo do processo educativo. Esses objetivos são organizados em três grupos por faixa etária:

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

Essa estrutura busca garantir uma educação que respeita a singularidade de cada criança, valoriza suas vivências e promove o desenvolvimento integral em todas as dimensões: física, afetiva, cognitiva, social e cultural. Assim, a organização da Educação Infantil na BNCC orienta práticas pedagógicas que favorecem o brincar, a convivência, a expressão e o protagonismo infantil como fundamentos para a aprendizagem desde os primeiros anos de vida.

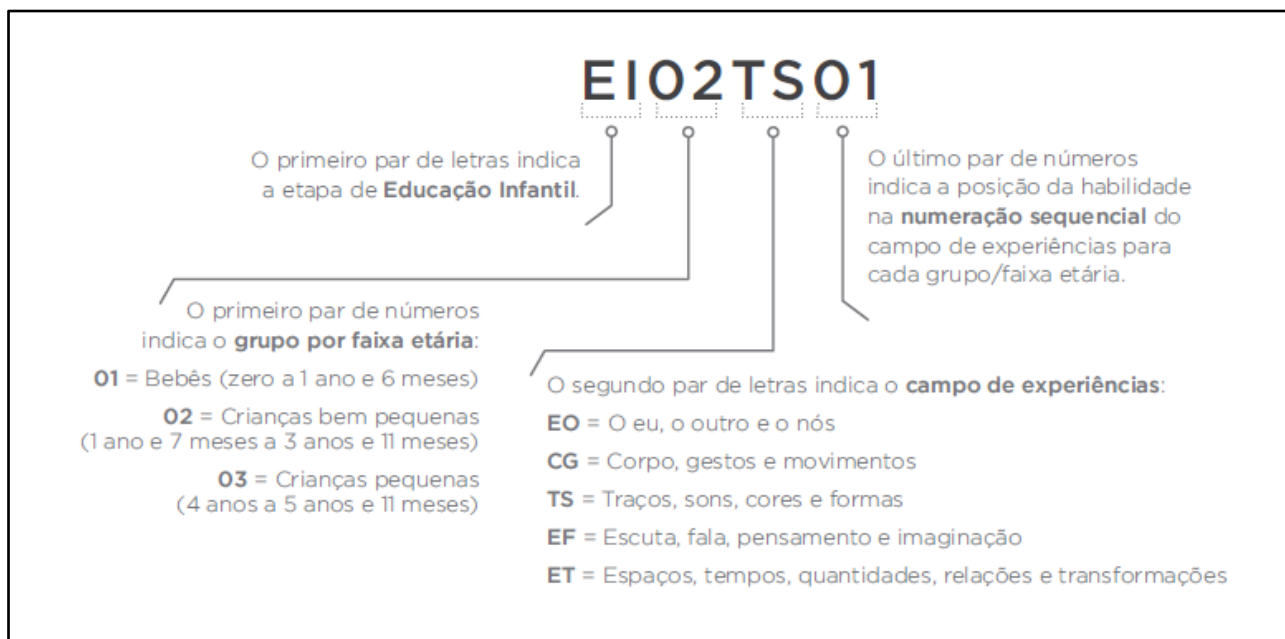
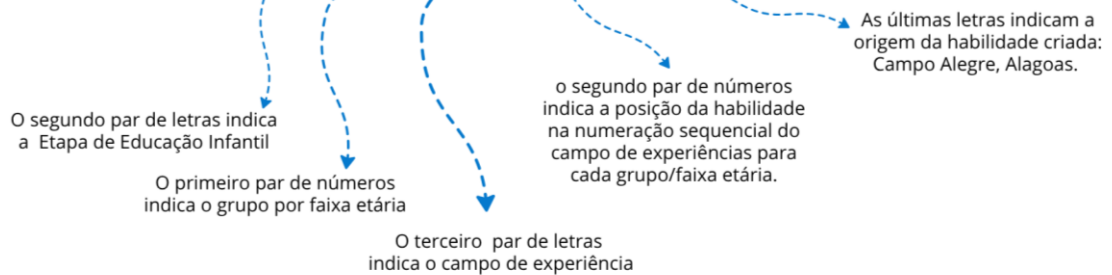


Figura 1: Código Alfanumérico da BNCC, 2018

Partindo desse código Alfanumérico da BNCC, criamos o nosso código para o surgimento de Campo de Experiência local como sugestão para os currículos da Educação Infantil de Campo Alegre.

CÓDIGO ALFANUMÉRICO DO RCCAAL PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

EI 02 EO 01. CAAL



1.2 Marco Legal da Educação Infantil na Educação Básica

A Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica e está assegurada legalmente como direito da criança e dever do Estado e da família. Esse direito é respaldado por um conjunto de documentos normativos que compõem o marco legal da Educação Infantil no Brasil, os quais garantem sua oferta com qualidade, equidade e respeito à criança como sujeito de direitos.

A Constituição Federal de 1988, em seu Art. 208, estabelece que a educação infantil, em creche e pré-escola, é um dever do Estado para crianças de até 5 anos de idade. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº 9.394/1996), por sua vez, define a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, voltada ao desenvolvimento integral da criança de 0 a 5 anos em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, em articulação com a família e a comunidade.

A Emenda Constitucional nº 59/2009 ampliou a obrigatoriedade da educação no Brasil, tornando obrigatória a matrícula de crianças a partir dos 4 anos, o que consolidou a importância da pré-escola no processo educacional. Em complemento, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA – Lei nº 8.069/1990) e o Plano Nacional de Educação (PNE – Lei nº 13.005/2014) reafirmam a prioridade absoluta da primeira infância nas políticas públicas, incluindo o acesso à educação infantil de qualidade.

Outro documento fundamental é a Resolução CNE/CEB nº 5/2009, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), orientando que o currículo dessa etapa seja construído a partir das experiências, brincadeiras e interações das crianças, respeitando sua condição de sujeitos históricos e culturais. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada em 2017, consolida esse entendimento ao propor que a Educação Infantil se organize em torno de direitos de aprendizagem e campos de experiências, assegurando a aprendizagem integral, significativa e contextualizada desde os primeiros anos.

Assim, o marco legal da Educação Infantil assegura não apenas o acesso, mas também a qualidade social da educação oferecida às crianças pequenas, reconhecendo a especificidade dessa etapa e a necessidade de políticas públicas que garantam sua implementação com respeito, equidade, escuta e valorização da infância em todos os seus direitos.

1.3 Características Fundamentais da Educação Infantil

A Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica, destinada a crianças de zero a cinco anos de idade, e tem como finalidade promover o desenvolvimento integral em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, em complementação à ação da família e da comunidade. Seu entendimento como direito da criança e como dever do Estado representa uma grande conquista histórica, fruto de lutas por uma educação que respeite as especificidades da infância.

Uma característica essencial da Educação Infantil é o reconhecimento da criança como sujeito histórico e de direitos, ativo em sua construção de conhecimentos. De acordo com Barbosa e Horn (2008), a criança não é vista como um ser em falta ou em preparação para a vida adulta, mas sim como um ser completo em si mesmo, que aprende e se desenvolve em interação com os outros e com o meio em que vive. Esse olhar propõe práticas educativas que garantam à criança o direito de brincar, expressar-se, conviver e explorar o mundo.

Outro aspecto fundamental é a indissociabilidade entre educar e cuidar. Em consonância com o que afirma Kramer (2007), educar e cuidar são práticas que se entrelaçam na Educação Infantil, afastando a falsa dicotomia que historicamente relegou o cuidar a uma prática secundária e desqualificada. A alimentação, a higiene, o descanso e a proteção são ações que também educam e formam sujeitos, promovendo o bem-estar e a autonomia infantil.

O brincar é considerado uma linguagem privilegiada da infância e uma das principais estratégias pedagógicas dessa etapa. Segundo Kishimoto (2011), o brincar não deve ser apenas um recurso para atingir outros objetivos (como a alfabetização precoce), mas sim reconhecido como uma atividade com valor em si mesma. É por meio do brincar que as crianças exploram, elaboram sentidos, resolvem conflitos, ensaiam papéis sociais e desenvolvem múltiplas linguagens.

A escuta atenta e a participação infantil são igualmente princípios estruturantes. De acordo com Faria (2012), ouvir as crianças implica respeitar seus tempos, suas escolhas e seus modos de ser e de se expressar, assumindo uma postura de coautoria no processo educativo. Essa escuta se traduz na organização de tempos, espaços e materiais que favoreçam a iniciativa, a experimentação e a curiosidade das crianças.

A organização curricular da Educação Infantil, por sua vez, deve se pautar em experiências e não apenas em conteúdo. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) enfatizam que a aprendizagem infantil se constrói na relação com múltiplas experiências: interações, brincadeiras, explorações artísticas, corporais, científicas e culturais. Portanto, o planejamento educativo deve respeitar a lógica infantil, oferecendo propostas abertas, desafiadoras e integradoras.

Por fim, a avaliação na Educação Infantil é processual, contínua e qualitativa. Como defendem Oliveira-Formosinho e Araújo (2011), a avaliação não deve assumir caráter classificatório ou comparativo, mas sim descritivo e interpretativo, buscando compreender os processos de desenvolvimento e aprendizagem de cada criança, a partir de registros sensíveis e reflexivos.

Dessa forma, a Educação Infantil se configura como um espaço-tempo de direitos, interações e descobertas, onde o respeito à infância se traduz em práticas que valorizam as singularidades, os tempos e as culturas das crianças.

1.4 Direitos Humanos na Infância: um compromisso com a dignidade e a Educação Integral

O reconhecimento e a valorização dos Direitos Humanos na infância são pilares fundamentais para uma educação comprometida com a dignidade, o respeito, a equidade e a justiça social. Na Educação Infantil, essa perspectiva deve estar presente em todas as práticas pedagógicas, garantindo que cada criança seja vista como sujeito de direitos, capaz de expressar opiniões, sentimentos, desejos e modos de ser, desde os seus primeiros anos de vida.

A infância, por sua própria condição de vulnerabilidade e dependência, requer a proteção integral assegurada pela Constituição Federal de 1988, pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e por tratados internacionais, como a Convenção sobre os Direitos da Criança (ONU, 1989). Esses marcos legais afirmam que toda criança tem direito à vida, à liberdade, à proteção, à educação, à saúde, à convivência familiar e comunitária, ao brincar, à participação e ao desenvolvimento pleno de suas potencialidades.

Nesse sentido, o RCCAAL orienta que as instituições de Educação Infantil de Campo Alegre devem promover um ambiente acolhedor, afetivo e inclusivo, que assegure a todas as crianças — sem distinção de gênero, raça, etnia, religião, condição física, social ou cultural — o exercício efetivo de seus direitos. O currículo, assim, deve possibilitar experiências que favoreçam:

- O respeito mútuo e a valorização da diversidade;
- A construção de vínculos afetivos e sociais;
- A escuta ativa das crianças e a valorização de suas vozes;
- A mediação de conflitos de forma não violenta;
- A participação nas decisões cotidianas do grupo, promovendo a cidadania desde a infância.

Trabalhar os Direitos Humanos na Educação Infantil significa educar para a convivência ética, democrática e solidária, favorecendo o desenvolvimento de atitudes empáticas, cooperativas e conscientes. Dessa forma, o RCCAAL reafirma o compromisso de Campo Alegre com uma educação humanizadora, que contribui para formar sujeitos críticos, autônomos e comprometidos com a transformação de sua realidade e com a construção de uma sociedade mais justa, igualitária e sustentável.

2.4 Educação Especial e Inclusiva no contexto da Educação Infantil

A efetivação da Educação Especial e Inclusiva na Educação Infantil de Campo Alegre requer o compromisso com o acolhimento, a escuta sensível e a valorização da singularidade de cada criança. Essa etapa, que contempla o atendimento a crianças de 0 a 3 anos (creche) e de 4 a 5 anos (pré-escola), é fundamental para a formação das bases cognitivas, afetivas, motoras e sociais, sendo muitas vezes o primeiro espaço coletivo de convivência e aprendizagem, especialmente para crianças com deficiência ou com outras necessidades específicas.

No município de Campo Alegre, a Rede Municipal de Ensino assume o compromisso de garantir uma escola que respeite a diversidade e assegure o acesso, a participação e a aprendizagem de todas as crianças, em consonância com a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015). Essa legislação define que a deficiência não está apenas no indivíduo, mas nas barreiras físicas, pedagógicas, comunicacionais e atitudinais que limitam sua participação plena e em igualdade de condições. Assim, a construção de uma escola

inclusiva passa pela superação dessas barreiras e pelo fortalecimento de uma cultura institucional acolhedora e democrática.

A Educação Infantil inclusiva demanda o planejamento de práticas pedagógicas intencionais e acessíveis, com uso de recursos didáticos diversificados, materiais adaptados, ambientes inclusivos, tecnologias assistivas e, quando necessário, o Atendimento Educacional Especializado (AEE). Tais ações devem favorecer a participação ativa das crianças com deficiência, transtornos do desenvolvimento, altas habilidades ou outras condições específicas, garantindo-lhes o direito de brincar, explorar, interagir, comunicar-se e aprender, junto com os demais colegas.

A escola deve promover experiências pedagógicas que estimulem o desenvolvimento da linguagem, da imaginação, da autonomia, da empatia e da convivência ética, respeitando os tempos, os modos de expressão e os estilos de aprendizagem de cada criança. Como orienta o Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade (2004), a verdadeira inclusão se faz no cotidiano das relações, nas interações entre pares, nas estratégias colaborativas e na valorização das diferenças como parte constitutiva da vida em sociedade.

A Educação Especial, enquanto modalidade transversal a todas as etapas da Educação Básica, deve atuar de forma articulada com os professores da sala regular, apoiando-os no planejamento e no desenvolvimento das atividades escolares, sem substituir ou isolar a criança. Na Educação Infantil, isso significa assegurar que todas as crianças tenham acesso a projetos interdisciplinares, atividades lúdicas, práticas artísticas e experiências significativas que favoreçam sua formação integral e a construção de vínculos afetivos e sociais.

A avaliação nesse contexto deve ser processual, formativa e individualizada, considerando o ponto de partida de cada criança e seus avanços ao longo do tempo. Mais do que medir desempenho, a avaliação inclusiva busca compreender os caminhos de aprendizagem, identificar possibilidades de intervenção pedagógica e valorizar conquistas cotidianas, mesmo que pequenas.

Outro aspecto fundamental é a relação com as famílias e a comunidade. O diálogo constante entre escola e família fortalece os laços de confiança, amplia a corresponsabilidade e potencializa as estratégias de inclusão. É necessário que os

familiares se sintam pertencentes ao processo educativo e que suas contribuições sejam valorizadas, especialmente no acompanhamento das crianças com deficiência.

O município de Campo Alegre reconhece também a importância de contextualizar historicamente a construção da Educação Inclusiva, por meio da inserção de uma Linha do Tempo da Educação Especial e Inclusiva no Referencial Curricular. Esse recurso pedagógico valoriza os marcos internacionais (como a Declaração de Salamanca de 1994, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência de 2006 e os ODS de 2015) e nacionais (como a Constituição de 1988, a LDB, o Plano Nacional de Educação e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva). Conhecer essa trajetória fortalece a consciência crítica dos profissionais da educação, reafirma o caráter legal e político da inclusão e orienta práticas comprometidas com a equidade e a justiça social.

Portanto, a Educação Especial e Inclusiva na Educação Infantil de Campo Alegre deve ser compreendida como um direito inalienável, um dever do poder público e uma responsabilidade compartilhada entre educadores, famílias e comunidade. O Referencial Curricular assume esse compromisso ao garantir que todas as crianças, sem exceção, sejam reconhecidas como sujeitos de direitos, saberes e afetos, e que tenham a oportunidade de viver uma infância plena, rica em descobertas, aprendizagens e vínculos humanos significativos.

2.4.1 Compreensão Histórica e Compromisso Ético-Pedagógico

Compreender a trajetória da Educação Especial e Inclusiva, tanto no Brasil quanto no contexto internacional, é essencial para fortalecer uma prática pedagógica comprometida com os direitos humanos, com a equidade e com a justiça social. Essa compreensão histórica permite aos profissionais da educação adotarem práticas mais justas, conscientes e equitativas, ao mesmo tempo em que reconhecem os avanços conquistados e as lacunas que ainda persistem nas políticas públicas locais.

Além disso, o conhecimento dessa trajetória contribui para superar visões excludentes e medicalizantes, ainda presentes no cotidiano escolar, promovendo uma mudança de paradigma que valorize as potencialidades de todos os estudantes. Ao reconhecer as singularidades como parte da riqueza humana, a escola amplia sua capacidade de acolhimento e construção coletiva do conhecimento.

Essa reflexão histórica e crítica fortalece o compromisso dos educadores, coordenadores e gestores em atuarem não apenas como executores de normas, mas como agentes transformadores do currículo, defensores de uma educação inclusiva, ética e democrática. Esse é o princípio que sustenta o Referencial Curricular de Campo Alegre: garantir que nenhuma criança seja deixada para trás — nem na história, nem na sala de aula.

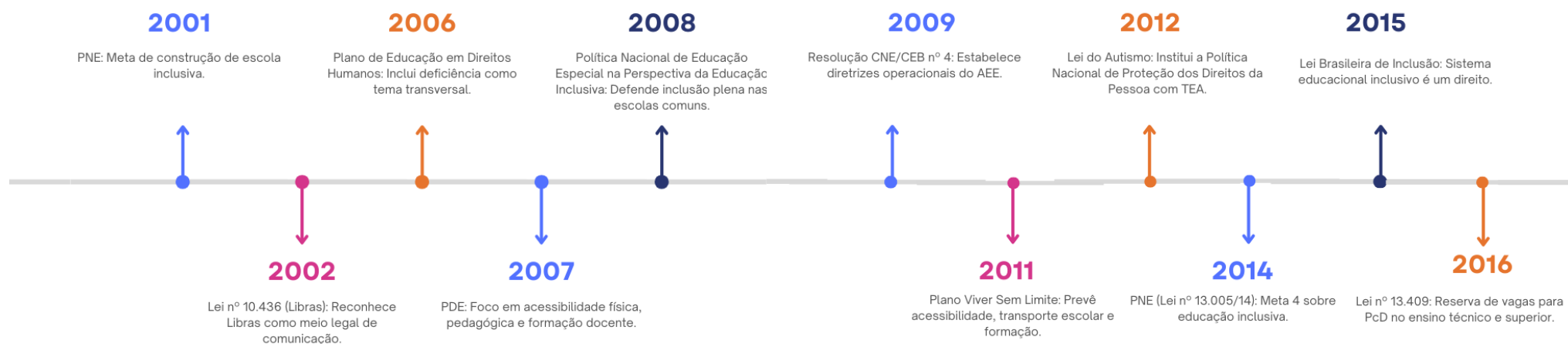
Década de 1960–1980

Década de 1990



Anos 2000

Anos 2010



2.4.1.1 Panorama da Educação Especial e Inclusiva em Alagoas

O estado de Alagoas apresenta uma trajetória de avanços significativos no campo da Educação Especial e Inclusiva, com destaque para iniciativas pioneiras que reafirmam o compromisso com a valorização da diversidade e o direito à educação para todos. Um marco importante foi a promulgação da Lei Estadual nº 6.060/1998, que reconheceu oficialmente a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como meio de comunicação e expressão nas escolas da rede pública estadual — uma ação anterior à própria Lei Federal nº 10.436/2002.

A partir dessa legislação, foram ampliadas as políticas de formação de professores e intérpretes de Libras, bem como a criação de centros especializados, como o Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez (CAS), fortalecendo o direito à educação bilíngue desde os primeiros anos de vida. Tais avanços refletem o reconhecimento da Libras como primeira língua da comunidade surda e como instrumento essencial de acesso ao currículo.

O Referencial Curricular da Educação Básica da Rede Estadual de Ensino de Alagoas (RECAL) também reafirma os princípios da educação inclusiva, alinhando-se às diretrizes nacionais e estaduais. O documento reconhece a Educação Especial como uma modalidade transversal, presente em todas as etapas e modalidades da Educação Básica, e destaca a importância da formação continuada, da eliminação de barreiras e da promoção de práticas pedagógicas inclusivas.

Entretanto, mesmo diante desses avanços, persistem desafios, como a ausência de instituições públicas voltadas exclusivamente para a educação bilíngue na infância e a necessidade de ampliar o acesso ao Atendimento Educacional Especializado (AEE). Iniciativas como a do Instituto de Responsabilidade e Estudos Sociais (IRES), que atua na formação de jovens surdos e na capacitação de profissionais, demonstram esforços relevantes da sociedade civil para suprir essas lacunas. Contudo, é fundamental que o poder público assuma a responsabilidade de ampliar e sustentar essas ações em todas as etapas da educação.

2.4.1.2 Contribuições para o Referencial Curricular de Campo Alegre

A análise do panorama estadual oferece subsídios importantes para a elaboração de um Referencial Curricular comprometido com a inclusão e a equidade. Essa compreensão permite:

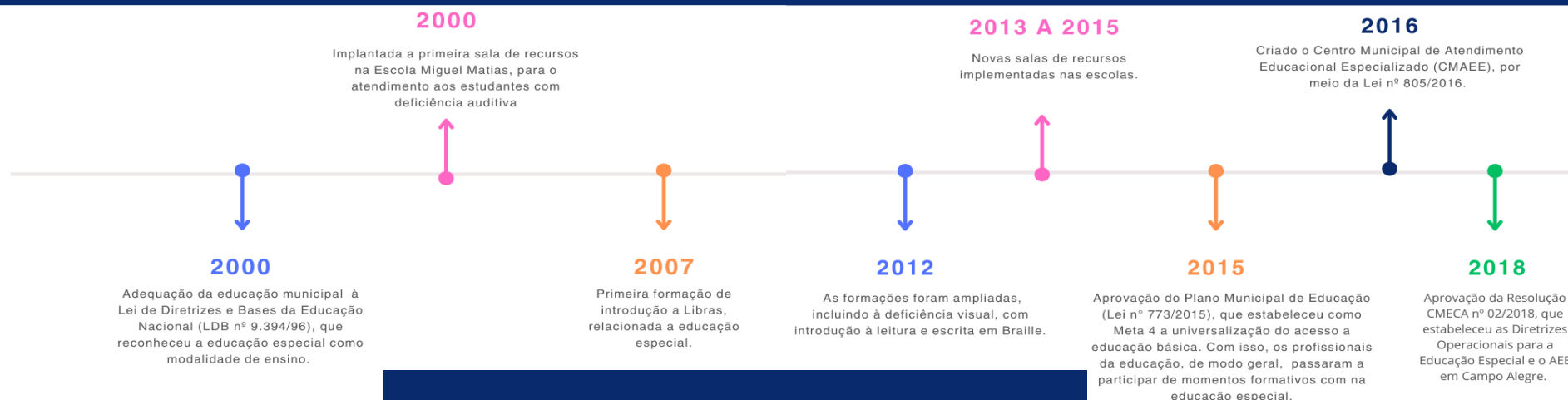
- Alinhar o RCCAAL às diretrizes nacionais e estaduais, assegurando coerência normativa e legal;
- Adaptar estratégias bem-sucedidas já aplicadas em nível estadual, respeitando as especificidades socioculturais e territoriais de Campo Alegre;
- Antecipar desafios locais, adotando medidas proativas e políticas de apoio que assegurem o acesso, a permanência e a aprendizagem de todos os estudantes;
- Fortalecer a valorização da diversidade, promovendo uma cultura escolar sensível às diferenças e comprometida com o direito à educação de qualidade para cada criança.

Com base nesses princípios, o Referencial Curricular de Campo Alegre reafirma seu papel como instrumento orientador de uma prática pedagógica inclusiva, plural e transformadora, que reconhece os marcos históricos, respeita a legislação vigente e responde às necessidades reais da comunidade escolar. É por meio desse alinhamento entre teoria, legislação e prática pedagógica que se constrói uma educação infantil verdadeiramente inclusiva e promotora de direitos.

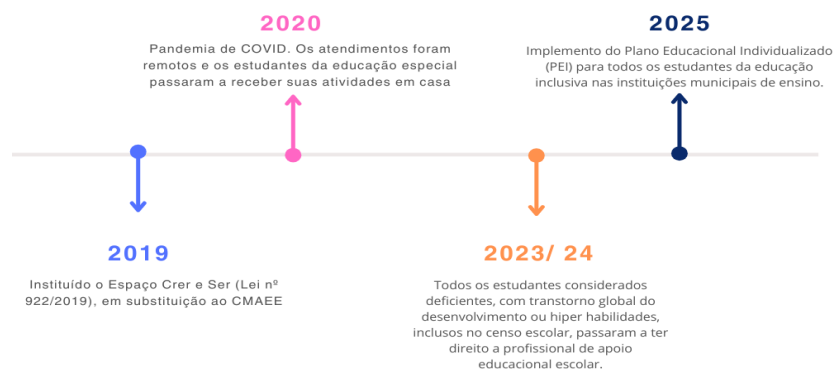
A linha do tempo que apresentaremos traça uma evolução significativa da implementação da Educação especial e Inclusiva na Rede Municipal de Campo Alegre.

Anos 2000

Anos 2010



Anos 2010 / 20



Pode-se observar que, a partir do ano de 2012, os avanços na educação inclusiva do município de Campo Alegre passaram a ser mais frequentes e constantes, atingindo marcos muito importantes, como a ampliação considerável das salas de recursos nas escolas municipais, a quantidade de formações e o público-alvo de educadores, abrangendo também professores de sala regular, equipes gestoras e auxiliares de turmas.

Outro ponto importante foi a aprovação do Plano Municipal de Educação (Lei nº 773/ 2015), que estabeleceu como Meta 4 a universalização do acesso à educação básica, gerando o fortalecimento da educação especial. A criação do CMAEE, que posteriormente se transformou no Espaço Crer e Ser, uma instituição totalmente voltada para os estudantes da rede municipal de ensino que apresentam deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades e superdotação e a implementação, em todas as instituições de ensino, do Plano Educacional Individualizado (PEI).

O compromisso da rede municipal de Campo Alegre com a construção de uma educação inclusiva, equitativa e de qualidade é evidente. O caminho percorrido até aqui é resultado da dedicação coletiva e da constante busca por uma escola em que todos os estudantes tenham seu direito de aprender garantido, com dignidade, respeito e participação plena na vida escolar.

2.4.1.3 O papel do educador no processo curricular - Adaptação de Atividades

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), os sistemas de ensino devem assegurar ao público-alvo da Educação Especial Inclusiva um currículo que atenda às suas necessidades específicas.

Adaptar atividades, no contexto da educação inclusiva, significa ajustar conteúdos, metodologias e estratégias pedagógicas para que todos os alunos possam acessar, compreender e participar efetivamente do processo de aprendizagem, com autonomia e dignidade.

As adaptações podem incluir a priorização de conteúdos essenciais, a reorganização da sequência didática ou a eliminação de conteúdos secundários. O principal objetivo é criar um ambiente seguro e acolhedor, que favoreça o desenvolvimento físico, emocional e social dos estudantes. Desse modo, as Atividades adaptadas são recomendadas para os seguintes públicos:

- Alunos com deficiências;
- Alunos com transtornos de aprendizagem;
- Estudantes com necessidades emocionais e comportamentais;
- Estudantes de línguas estrangeiras;
- Alunos com altas habilidades/superdotação;
- Estudantes com condições específicas de saúde.

Profissionais que podem atuar na adaptação:

- Professor da sala de aula regular;
- Especialista em Educação Especial Inclusiva;
- Professor da sala de recursos;
- Fonoaudiólogo;
- Terapeuta ocupacional;
- Psicopedagogo/Neuropsicopedagogo;
- Especialista em Tecnologia Assistiva;
- Coordenador pedagógico, com apoio à articulação entre os profissionais.

As habilidades a serem desenvolvidas incluem:

- Comunicação;
- Memorização;
- Localização espacial e temporal;
- Resolução de problemas;
- Comunicação alternativa.

2.4.1.4 Produção de Recursos e Eliminação de Barreiras

Para alunos com altas habilidades/superdotação, é necessário ofertar metodologias que incentivem a autonomia, a pesquisa e a valorização de seus centros de interesse, como também acelerar o conteúdo e propor ações educacionais diferenciadas. Estratégias como metodologias ativas, atividades desafiadoras e problematizadoras são essenciais.

Para alunos com deficiência intelectual, é fundamental flexibilizar o currículo, garantir a acessibilidade física e comunicacional e implementar práticas pedagógicas diferenciadas, respeitando os tempos e modos de aprendizagem individuais.

Essas práticas se inspiram em autores como: Dabrowski (Teoria da Desintegração Positiva); Renzulli (Modelo dos Três Anéis); Gardner (Teoria das Inteligências Múltiplas).

2.4.1.5 Planejamento e Programa Educativo Individual (PEI)

O PEI é amparado pela Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015), que estabelece o direito à educação inclusiva com os recursos e apoios necessários.

O PEI é uma ferramenta de planejamento individualizado, construída com base nas necessidades do aluno, sendo continuamente avaliada e atualizada.

Segundo Gandin, planejar é definir metas, analisar distâncias entre o real e o ideal, e propor caminhos para alcançar os objetivos.

De acordo com Freire (1986), todo planejamento educacional deve refletir os valores e contextos da sociedade em que se insere, podendo funcionar como força estabilizadora ou transformadora.

Assim, o PEI é uma expressão concreta do compromisso da escola com a inclusão, sendo um instrumento de garantia do direito à aprendizagem de todos.

2.4.1.6 A avaliação no contexto da Educação Especial e Inclusiva

A avaliação no contexto da Educação Especial e Inclusiva deve considerar as especificidades de cada estudante, respeitando seu ritmo, suas potencialidades e suas necessidades educacionais. Mais do que mensurar desempenhos de forma padronizada, a avaliação deve servir como instrumento de compreensão do processo de aprendizagem e de tomada de decisões pedagógicas que favoreçam o desenvolvimento integral do aluno.

2.4.1.4 Avaliação do Desenvolvimento Cognitivo e Intelectual

A análise do desenvolvimento cognitivo e da aprendizagem curricular deve estar alinhada ao Plano Educacional Individualizado (PEI), o qual orienta as metas, os objetivos e os recursos pedagógicos mais adequados ao estudante. Para os alunos público-alvo da Educação Especial, especialmente aqueles atendidos no

Atendimento Educacional Especializado (AEE), as professoras da sala de recursos desempenham um papel central na mensuração dos avanços cognitivos. Utilizam-se, para isso, registros sistemáticos, instrumentos adaptados, observações em diferentes contextos e relatórios que evidenciam os progressos individuais com base nos objetivos estabelecidos no PEI.

2.5 Avaliação do Desenvolvimento Comportamental e Socioemocional

O desenvolvimento socioemocional é um aspecto essencial na formação integral do estudante. Para sua avaliação, podem ser utilizados instrumentos como o CBCL (Child Behavior Checklist), que oferece uma análise estruturada de aspectos comportamentais e emocionais, ajudando a identificar dificuldades e a planejar estratégias de intervenção. Além disso, os relatórios descritivos elaborados pelos professores da sala regular e do AEE contribuem significativamente ao traçar um panorama sobre as relações interpessoais do estudante, sua autorregulação emocional, sua autoestima e sua participação nas atividades escolares.

2.5.1 Medidas de Mensuração da Aprendizagem

A mensuração da aprendizagem dos estudantes com deficiência deve ser contínua, diversificada e centrada no processo, e não apenas nos resultados. É necessário utilizar diferentes instrumentos de avaliação, tais como: portfólios, produções escritas e orais, observações sistematizadas, registros fotográficos e videográficos, autoavaliação e relatórios pedagógicos. Essas estratégias permitem uma visão mais ampla e humanizada do percurso de aprendizagem de cada aluno.

Mais do que um fim em si mesma, a avaliação deve ser compreendida como parte integrante da ação pedagógica, voltada à inclusão e à garantia do direito à aprendizagem de todos. Com sensibilidade, escuta ativa e compromisso ético, a avaliação deve contribuir para que cada estudante desenvolva suas potencialidades, supere barreiras e se reconheça como sujeito ativo de sua formação.

2.5.2 Ações na Educação Especial de Campo Alegre

2.5.2.1 Espaço Crer e Ser

Além das instituições de ensino, que atuam como espaços essenciais de aprendizagem e desenvolvimento das habilidades individuais, o município de Campo Alegre/AL conta com o Espaço Crer e Ser, uma instituição de referência no atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Criado com base na Lei Municipal nº 922/2019, o Espaço Crer e Ser fundamenta-se nos princípios da Declaração de Salamanca (1994) e da Lei Brasileira de Inclusão (LBI – Lei nº 13.146/2015). A proposta da instituição é integral, com objetivos bem definidos voltados à promoção do desenvolvimento pleno e saudável dos seus usuários, em condições de igualdade, assegurando-lhes o exercício dos direitos e liberdades fundamentais.

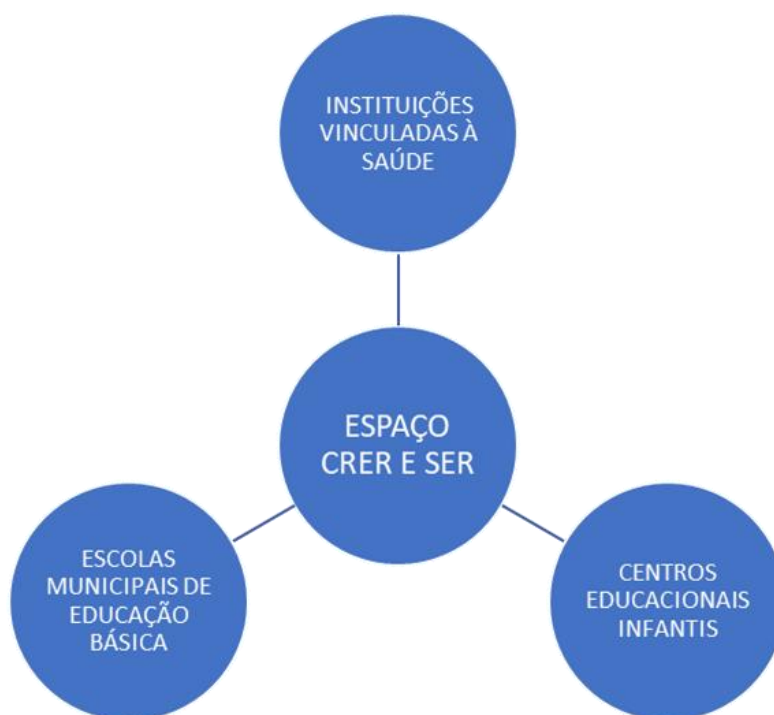
O trabalho desenvolvido no Crer e Ser se pauta pela clareza, coesão e compromisso com a inclusão. A interação entre a instituição e as famílias é compreendida como elemento central para o alcance dos objetivos propostos, contribuindo para uma organização mais eficaz dos projetos pedagógicos e terapêuticos implementados pela equipe multidisciplinar.

Sua estrutura física, regulamento interno e equipe técnica refletem o compromisso com a criação de condições mais favoráveis à aprendizagem e ao desenvolvimento dos estudantes, respeitando suas singularidades e necessidades específicas.

O Espaço Crer e Ser promove o acesso a um currículo flexível, com uso de materiais adaptados, tecnologia assistiva e avaliações personalizadas, favorecendo o acompanhamento do estudante na educação regular. As práticas adotadas são alinhadas às diretrizes do Plano Nacional de Educação, sob a perspectiva da Educação Inclusiva, reforçando o direito de todos à aprendizagem com equidade e respeito às diferenças.

Dessa forma, o Espaço Crer e Ser consolida-se como uma rede de apoio e articulação entre os campos pedagógico e clínico, fortalecendo o processo de inclusão e atuando em parceria com as escolas e famílias. Os alunos atendidos, também reconhecidos como sujeitos de direitos e de potencialidades, são

acompanhados de maneira individualizada, garantindo-lhes melhores condições para sua participação plena e efetiva na sociedade.



Por fim, os Espaços Crer e Ser contam com um quadro profissional qualificado e comprometido em oferecer um atendimento de qualidade aos alunos e suas famílias. O foco do trabalho está na garantia dos direitos ao desenvolvimento integral, à inclusão educacional e social, ao acolhimento, à orientação especializada, ao tratamento e à reabilitação.

O serviço prestado pela instituição está organizado em duas grandes áreas interdependentes: o atendimento clínico multidisciplinar e o atendimento educacional especializado (AEE). Ambas as frentes se complementam e se articulam, com o objetivo comum de promover a inclusão plena dos estudantes em todos os aspectos de sua vida escolar e social.

2.5.2.2 Sala de Recursos Multifuncional (SRM)

A Sala de Recursos Multifuncional (SRM) constitui um espaço pedagógico especializado, destinado ao Atendimento Educacional Especializado (AEE),

ofertado aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, matriculados na rede pública de ensino regular.

Conforme o disposto no Artigo 60 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/96), os órgãos normativos devem estabelecer critérios para a caracterização de instituições privadas sem fins lucrativos, com atuação exclusiva em Educação Especial, visando o apoio técnico e financeiro por parte do poder público.

Complementando essa diretriz, o Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008, determina que a União prestará apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos municípios, com o objetivo de ampliar a oferta do AEE nas escolas regulares.

O AEE é compreendido como um conjunto de atividades, recursos pedagógicos e de acessibilidade, organizados institucionalmente, oferecidos de forma complementar e suplementar à formação dos estudantes atendidos na sala de aula regular. Ele busca garantir a plena participação, aprendizagem e desenvolvimento dos alunos público-alvo da Educação Especial.

Nas Salas de Recursos Multifuncionais, encontram-se diversos materiais e equipamentos de apoio à adaptação curricular, como: soroban, computadores com softwares específicos, jogos pedagógicos adaptados, dominó em Libras, calculadora sonora, software de comunicação alternativa, impressora Braille, plano inclinado, cadernos com pauta ampliada, entre outros.

É fundamental destacar que a SRM não substitui a sala de aula regular. Os atendimentos devem ocorrer em horário contraturno ao das aulas regulares e podem ser realizados na própria escola ou em centros especializados, como o Espaço Crer e Ser. Essa organização reforça o princípio da inclusão escolar e assegura que os estudantes tenham acesso aos dois ambientes de aprendizagem de forma integrada e articulada.

2.5.3 Educação Inclusiva da Pessoa com Deficiência

Rede de Apoio

A efetivação da educação inclusiva depende diretamente da construção de uma rede de apoio integrada e articulada, composta por diferentes profissionais,

instituições e setores que compartilham a responsabilidade pelo processo educativo dos estudantes com deficiência. Essa rede envolve:

- Professores da sala regular;
- Professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE);
- Coordenadores pedagógicos;
- Equipes gestoras escolares;
- Profissionais de apoio escolar (cuidadores, intérpretes de Libras, guias);
- Família e comunidade;
- Equipe multiprofissional (fonoaudiólogo, psicólogo, terapeuta ocupacional, fisioterapeuta, entre outros).

No município de Campo Alegre, espaços como o Crer e Ser, as Salas de Recursos Multifuncionais e os serviços clínicos especializados fortalecem essa rede, garantindo apoio contínuo ao processo de escolarização e promovendo ações que eliminem as barreiras para o desenvolvimento e aprendizagem.

2.5.3.1 Princípios da Educação Inclusiva

A educação inclusiva está pautada em princípios fundamentais que orientam a organização pedagógica, ética e institucional da escola:

- Respeito à diversidade: reconhecimento das diferenças como parte da condição humana e da riqueza do processo educativo;
- Acessibilidade universal: eliminação de barreiras físicas, pedagógicas, comunicacionais e atitudinais;
- Equidade: garantia de oportunidades justas, ajustadas às necessidades de cada estudante;
- Valorização da singularidade: cada estudante é único em suas formas de aprender, comunicar e se desenvolver;
- Participação e pertencimento: todos os estudantes devem sentir-se parte da comunidade escolar, contribuindo e sendo reconhecidos como sujeitos de direitos;
- Colaboração entre os atores escolares: o trabalho em equipe e a corresponsabilidade entre profissionais são essenciais para práticas inclusivas consistentes.

Esses princípios devem nortear tanto os planejamentos pedagógicos quanto as relações interpessoais dentro da escola, favorecendo um ambiente seguro, acolhedor e comprometido com o bem-estar e a aprendizagem de todos.

2.5.3.2 Aplicação da Educação Inclusiva

A aplicação efetiva da educação inclusiva na prática escolar exige ações intencionais, sistemáticas e interdisciplinares. Para isso, é necessário:

- Desenvolver currículos flexíveis, que permitam adaptações e diferentes formas de acesso ao conhecimento;
- Utilizar metodologias ativas e recursos de tecnologia assistiva, ajustados às necessidades dos estudantes;
- Implementar o Plano Educacional Individualizado (PEI) para os estudantes com deficiência, garantindo que as metas pedagógicas estejam alinhadas com suas potencialidades;
- Garantir formação continuada para todos os profissionais da educação, promovendo reflexões sobre inclusão, direitos humanos e práticas pedagógicas diferenciadas;
- Estimular a participação ativa das famílias e promover o diálogo constante com os profissionais das áreas da saúde e assistência social;
- Avaliar de forma contínua, qualitativa e formativa, respeitando os processos de cada estudante e valorizando os avanços individuais.

Em Campo Alegre, a aplicação da educação inclusiva é reforçada por iniciativas como a ampliação das salas de recursos, o fortalecimento do Espaço Crer e Ser, a contratação de profissionais de apoio e a construção de políticas locais que assegurem a inclusão como um direito inegociável.

2.5.3.2 Formação continuada na educação especial e inclusiva: práticas formativas para o AEE, profissionais de apoio/cuidadores, gestores escolares e docentes de sala regular.

A formação continuada dos profissionais da educação é uma dimensão essencial para a qualificação do ensino e para a consolidação de práticas pedagógicas inclusivas nas redes municipais. No âmbito da educação especial, a

formação assume papel ainda mais estratégico, pois envolve o desenvolvimento de competências específicas para atender às múltiplas necessidades dos estudantes público-alvo da educação especial, respeitando suas singularidades e promovendo sua autonomia e aprendizagem.

No contexto municipal, a formação continuada das professoras do Atendimento Educacional Especializado (AEE) tem sido realizada de forma mensal, com foco na prática pedagógica desenvolvida nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM). Essa formação visa nortear as ações pedagógicas das docentes especialistas, com o objetivo de promover a inclusão escolar, fortalecer os processos de ensino e aprendizagem e ampliar a autonomia dos discentes atendidos. A prática formativa adota uma abordagem reflexiva e contextualizada, valorizando o conhecimento pedagógico construído no cotidiano escolar.

Segundo António Nóvoa (1992), “não há formação de professores que possa fazer-se à margem das escolas”, pois é na escola que os saberes docentes se constroem e se reelaboram. A formação, portanto, deve se vincular diretamente às situações reais vivenciadas pelas professoras do AEE, promovendo a articulação entre teoria e prática e considerando os desafios concretos que envolvem o atendimento educacional especializado.

Nesse mesmo sentido, Francisco Imbernón (2010) ressalta que a formação continuada deve “estimular a colaboração entre os profissionais, promovendo a reflexão crítica sobre a prática e contribuindo para transformações significativas no fazer pedagógico”. No caso das professoras do AEE, essa perspectiva se traduz em momentos de estudo, troca de experiências e análise de casos reais, favorecendo o desenvolvimento de estratégias pedagógicas mais eficazes e humanizadas.

Paralelamente, a rede municipal também promove formações continuadas direcionadas aos profissionais de apoio escolar/cuidadores, considerando as especificidades das deficiências com as quais atuam. Essas formações são organizadas por grupos de atuação e são voltadas diretamente para a prática em sala de aula, oferecendo orientações pedagógicas, sugestões de mediações e estratégias, além de promover espaços de escuta, acolhimento e reflexão crítica. Esse processo formativo busca não apenas qualificar a atuação desses profissionais, mas também valorizar seus saberes e promover sua identidade

profissional, reconhecendo-os como sujeitos ativos no processo de inclusão escolar.

A política de formação continuada contempla ainda a formação para os gestores escolares, reconhecendo que o processo inclusivo deve começar pela gestão. O objetivo dessa formação é garantir a inclusão efetiva dos alunos público-alvo da educação especial e inclusiva, por meio da construção de uma cultura escolar acolhedora, democrática e equitativa. A formação dos gestores visa desenvolver competências para o planejamento, acompanhamento e avaliação de práticas inclusivas no ambiente escolar, fortalecendo sua atuação como líderes pedagógicos e articuladores de políticas educacionais inclusivas.

Além disso, a rede municipal investe na formação continuada dos professores das salas regulares, com o objetivo de capacitar e aprimorar a prática docente para atender às necessidades educacionais de todos os alunos, incluindo aqueles com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação e outras necessidades específicas. Essa formação busca proporcionar aos docentes o entendimento e a aplicação dos princípios da educação inclusiva, o uso de recursos e estratégias de apoio pedagógico, a criação de ambientes de aprendizagem mais acessíveis e inclusivos, bem como a promoção da interação e colaboração entre os alunos.

Para Maria Isabel da Cunha (1996), é fundamental que os processos de formação respeitem a história, o contexto e a experiência dos educadores, pois “a profissionalização docente se dá na e pela prática, numa construção permanente e coletiva”.

Assim, a política de formação continuada na educação especial e inclusiva da rede municipal se fundamenta em uma concepção dialógica, reflexiva e colaborativa, que entende a formação como um processo contínuo de construção de saberes e de fortalecimento da prática pedagógica em prol da equidade e da inclusão escolar, envolvendo todos os atores do ambiente educativo — docentes do AEE, professores da sala regular, profissionais de apoio e gestores escolares.

2.5.4 Formação continuada em LIBRAS

A inclusão da Libras no contexto educacional está diretamente vinculada à garantia do direito à educação da pessoa surda em sua primeira língua. De acordo

com o Decreto nº 5.626/2005, a Libras deve ser a língua de instrução preferencial dos estudantes surdos, sendo o português ensinado como segunda língua. Essa abordagem bilíngue, prevista também na Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015), reconhece a Libras não apenas como um meio de comunicação, mas como um instrumento de aprendizagem e de construção identitária e cultural. “É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais — Libras — e outros recursos de expressão a ela associados.” (Lei nº 10.436/2002, Art. 1º)

Nesse contexto, torna-se essencial que o sistema de ensino municipal assegure o acesso à Libras por meio de múltiplas estratégias: a presença de professores bilíngues e intérpretes de Libras, o desenvolvimento e uso de materiais acessíveis, e, sobretudo, a formação continuada das professoras do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e dos profissionais de apoio.

A formação deve contemplar o domínio da Libras, os fundamentos da educação bilíngue, os aspectos culturais da surdez e estratégias pedagógicas inclusivas. Dessa forma, garante-se que esses profissionais estejam preparados para promover uma mediação pedagógica eficaz, respeitosa e alinhada aos direitos linguísticos e educacionais da comunidade surda. A valorização da formação contínua reforça o compromisso com uma educação inclusiva de qualidade, em consonância com os princípios da equidade e da acessibilidade.

2.5.5 Projetos Municipais de Conscientização e Inclusão: Agosto Verde e Setembro Azul

A promoção da educação inclusiva na rede municipal de ensino é fortalecida por meio de projetos anuais que visam sensibilizar a comunidade escolar para as diversidades humanas e promover a equidade. Entre esses projetos, destacam-se o Agosto Verde e o Setembro Azul, que abordam, respectivamente, as deficiências em geral e a surdez, com enfoque na valorização das identidades e culturas

O Agosto Verde é uma iniciativa que ocorre anualmente em Alagoas, em alusão à Semana Estadual da Pessoa com Deficiência, conforme estabelecido pela Lei Estadual nº 7.400, de 30 de julho de 2014. Essa semana tem como objetivo promover a conscientização sobre os direitos das pessoas com deficiência e

combater o capacitismo. Durante este período, são realizadas atividades educativas nas escolas, como palestras, oficinas e exposições, que abordam as diversas deficiências e suas especificidades. A proposta é sensibilizar alunos, professores e familiares para a importância da inclusão e do respeito às diferenças.

O projeto busca transformar a escola em um ambiente mais inclusivo e acolhedor, onde as especificidades de cada indivíduo são reconhecidas e valorizadas. Essa abordagem está alinhada aos princípios da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), que assegura o direito à educação inclusiva e de qualidade para todos.

O Setembro Azul é uma campanha nacional que ocorre anualmente em setembro, com o objetivo de dar visibilidade à comunidade surda e promover a inclusão social e os direitos das pessoas surdas. A campanha destaca datas significativas, como o Dia Nacional do Surdo (26 de setembro), e busca sensibilizar a sociedade sobre a importância da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e da educação bilíngue para surdos.

No âmbito municipal, o projeto Setembro Azul é desenvolvido nas escolas da rede de ensino, com atividades que promovem a inclusão e divulgam a cultura surda. São realizadas ações como rodas de conversa, apresentações culturais, oficinas de LIBRAS e debates sobre os direitos das pessoas surdas. O objetivo é desmistificar o surdo, despertar a comunidade escolar para um olhar mais inclusivo e de respeito a essa minoria linguística.

Essa iniciativa está em consonância com a Lei nº 10.436/2002, que reconhece a LIBRAS como meio legal de comunicação e expressão, e com o Decreto nº 5.626/2005, que regulamenta a Lei nº 10.436 e estabelece a obrigatoriedade do ensino de LIBRAS nas escolas

Os projetos Agosto Verde e Setembro Azul são fundamentais para a construção de uma educação inclusiva e para a promoção da cidadania plena das pessoas com deficiência. Por meio dessas iniciativas, a rede municipal de ensino reafirma seu compromisso com a diversidade, o respeito e a valorização das diferenças, contribuindo para a formação de uma sociedade mais justa e igualitária.

2.6 Público-alvo da educação especial

2.6.1 Alunos com Impedimentos de Longo Prazo

De acordo com a Lei nº 9.394/1996 (LDB), art. 4º, inciso III, são considerados público-alvo da Educação Especial os educandos com necessidades educacionais especiais. A Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) define pessoa com deficiência como aquela que apresenta impedimento de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, que, em interação com barreiras, possa obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais.

Também fazem parte do público-alvo: estudantes com transtornos do neurodesenvolvimento, atraso global do desenvolvimento e aqueles com altas habilidades/superdotação.

2.6.1.1 Deficiência Física

Caracteriza-se por comprometimento de um ou mais segmentos do corpo humano, como paralisia cerebral, amputação, nanismo, deformidades congênicas/adquiridas que dificultem o desempenho funcional.

2.6.1.2 Deficiência Visual

- **Cegueira:** acuidade visual $\leq 0,05$ no melhor olho. Requer uso do braille e outros recursos.
- **Baixa Visão:** acuidade entre 0,3 e 0,05 ou campo visual $\leq 60^\circ$. Necessita de auxílios ópticos e adaptações.

2.6.1.3 Deficiência Auditiva e Surdez

- **Deficiência auditiva:** perda de 41 dB ou mais. Pode comunicar-se oralmente.
- **Surdez:** perda severa/profunda, com comunicação predominantemente em Libras.

Classifica-se em leve, moderada, severa e profunda. Impacta diretamente no desenvolvimento da linguagem e da interação social.

2.6.2 Transtornos do Neurodesenvolvimento

2.6.2.1 Transtorno do Espectro do Autismo (TEA)

Caracteriza-se por déficits na comunicação e interação social, padrões repetitivos de comportamento, hiper ou hipossensibilidade sensorial, rigidez de pensamento e interesses restritos.

2.6.2.2 Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH)

Apresenta déficits de atenção, impulsividade e hiperatividade, que comprometem o desempenho social e acadêmico. Pode se manifestar como:

- Predominantemente desatento
- Predominantemente hiperativo/impulsivo
- Apresentação combinada

2.6.2.3 Transtorno Desafiador Opositivo

Caracteriza-se por comportamento desafiador, irritabilidade, raiva persistente e desobediência. Pode manifestar-se com ou sem componente de raiva crônica.

2.6.2.4 Transtorno do Desenvolvimento Intelectual (Deficiência Intelectual)

Caracteriza-se por comprometimentos no raciocínio, planejamento, julgamento, aprendizado e experiência. Os déficits impactam a independência pessoal e a responsabilidade social. Pode ser classificado em:

- Leve: dificuldades em linguagem complexa e aprendizado, mas com autonomia para atividades cotidianas.
- Moderada: limitações mais acentuadas na linguagem e habilidades acadêmicas. Requer suporte consistente.
- Grave: linguagem e habilidades motoras comprometidas. Requer apoio diário e ambiente supervisionado.
- Profunda: comunicação e aprendizagem extremamente limitadas. Necessita de suporte intensivo.

Exemplo: Alunos com Síndrome de Down, caracterizada por trissomia do cromossomo 21 podem apresentar hipotonia, baixa estatura, características faciais

marcantes, deficiências auditivas/visuais, dificuldade de aprendizagem e maior propensão a doenças.

2.6.2.5 Altas Habilidades/Superdotação

Pessoas com altas habilidades demonstram desempenho elevado em uma ou mais áreas do conhecimento, criatividade ou liderança. Características comuns incluem:

- Interesse precoce por leitura;
- Senso de humor refinado;
- Preferência por atividades intelectualmente desafiadoras;
- Independência e autonomia;
- Valores éticos elevados;
- Relacionamentos seletivos.

Esses estudantes demandam atendimento pedagógico especializado que reconheça seus talentos e proporcione estímulos adequados ao seu desenvolvimento.

Este detalhamento do público-alvo é essencial para orientar o planejamento pedagógico e assegurar condições adequadas à aprendizagem, à participação e ao desenvolvimento pleno de todos os estudantes.

2.6.2.6 Nanismo

O nanismo é uma condição caracterizada por baixa estatura em relação à média da população da mesma idade e sexo. Ele pode ser classificado em diversos tipos, com causas variadas, incluindo fatores genéticos, hormonais e metabólicos, pode ser classificado como:

- Nanismo Hipofisário (Proporcional): Crescimento é uniforme, com membros e tronco proporcionais, mas com estatura significativamente abaixo da média.
- Acondroplasia (Nanismo Desproporcional): Membros curtos, cabeça grande, tronco de tamanho normal.

- Displasia Espondiloepifisária Congênita: Escoliose, cifose, pescoço curto, osteoartrite.
- Displasia Diastrófica: Membros curtos, rigidez nas articulações, escoliose
- Nanismo Primordial: Baixa estatura desde o nascimento, com crescimento proporcional.

2.6.2.7 Síndrome de Down

A síndrome de Down é uma condição genética causada pela presença de uma cópia extra do cromossomo 21 (trissomia 21). Está associada a características físicas específicas, atraso no desenvolvimento motor e cognitivo, e maior predisposição a algumas condições de saúde, como problemas cardíacos e hipotonia muscular.

2.7 Metodologias de ensino e plano de transição

A educação inclusiva constitui um dos maiores desafios contemporâneos, exigindo uma revisão contínua das culturas institucionais, das políticas e das práticas pedagógicas. Nesse contexto, é fundamental reafirmar o compromisso com uma "Educação para Todos", garantindo às pessoas com deficiência o acesso a metodologias que atendam tanto às suas necessidades gerais quanto às específicas, promovendo a equidade e a qualidade no ensino.

Segundo Zapparoli, a educação da pessoa com deficiência não deve ser considerada diferenciada, mas sim conduzida a partir de um olhar mais atento e sensível às necessidades do estudante, despertando seu interesse e potencial para a aprendizagem.

Um dos principais pressupostos da educação inclusiva é revisar nossas concepções sobre aprendizagem e deficiência. É essencial acreditar que todas as pessoas, inclusive aquelas com deficiência, são capazes de aprender, desde que lhes sejam asseguradas condições adequadas e oportunidades significativas.

Reconhecer que somos seres históricos e culturais significa compreender que a aprendizagem é um processo construído na interação com o meio, com os outros e com os saberes compartilhados. Portanto, é papel da escola criar contextos pedagógicos acessíveis, significativos e desafiadores, que promovam a

participação ativa de todos os estudantes, respeitando suas singularidades e potencialidades.

2.8 Educação Infantil – Currículo da Criança com Deficiência

Na Educação Infantil, a aprendizagem baseada no lúdico constitui-se como elemento central do processo educativo, integrando brincadeiras e conteúdos pedagógicos para promover o desenvolvimento cognitivo, social, emocional e motor. Em consonância com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e com o direito de toda criança à educação de qualidade, essa etapa deve garantir que crianças com e sem deficiência tenham acesso às mesmas oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento, respeitando seus ritmos, potencialidades e necessidades específicas.

A aprendizagem lúdica, por meio de jogos, dramatizações e simulações, aproxima os estudantes da realidade, incentivando a criatividade, o pensamento crítico e a colaboração. O método Montessori, com foco na autonomia, na liberdade com responsabilidade e no uso de materiais estruturados, promove a aprendizagem autodirigida e o desenvolvimento integral — intelectual, emocional e ético —, valorizando o protagonismo infantil. A abordagem Reggio Emilia destaca o ambiente como “terceiro educador”, estimula a expressão simbólica por meio da arte, música e teatro e fortalece a participação da família e da comunidade na construção do conhecimento.

Essas metodologias, alinhadas às diretrizes da BNCC, reconhecem as múltiplas linguagens das crianças e favorecem o engajamento de estudantes com diferentes estilos e formas de aprender, inclusive aqueles com deficiência. Ao adotar práticas pedagógicas inclusivas, a escola assegura a acessibilidade física, comunicacional, pedagógica e atitudinal, promovendo a participação plena e efetiva de todas as crianças nas experiências escolares. Assim, a Educação Infantil em Campo Alegre se consolida como espaço de inclusão, equidade e desenvolvimento integral, preparando cada criança para uma trajetória educacional pautada pelo respeito à diversidade e pela valorização de suas singularidades.

2.9 Educação ambiental no currículo: saberes, práticas e sustentabilidade em Campo Alegre

A inserção da Educação Ambiental no Referencial Curricular de Campo Alegre representa um compromisso com a formação de sujeitos críticos, conscientes e responsáveis pelo cuidado com a vida e com o meio ambiente. Em um contexto de crescentes desafios socioambientais, a abordagem curricular dessa temática se torna essencial para promover a sustentabilidade como princípio educativo e prática cotidiana.

Articulando saberes científicos, culturais e comunitários, a Educação Ambiental em Campo Alegre valoriza o território, a biodiversidade local e o protagonismo das crianças e educadores na construção de uma cultura ambiental comprometida com o presente e com as futuras gerações. Esta proposta reafirma a importância da escola como espaço privilegiado para vivências significativas que integrem natureza, ética, cidadania e transformação social.

A Educação Ambiental (EA) constitui-se como um eixo fundamental para o desenvolvimento sustentável e para a formação de cidadãos críticos, sensíveis e atuantes na conservação e preservação do meio ambiente. A Constituição Federal de 1988, reconhecida como marco jurídico-ambiental, juntamente com a Lei nº 9.795/1999, que institui a Política Nacional de Educação Ambiental, estabelece a obrigatoriedade da promoção da sensibilização ecológica e da capacitação da sociedade para práticas sustentáveis. À luz dessas normativas, a EA deve ser integrada de maneira transversal, permanente e articulada ao currículo escolar, promovendo a construção de sujeitos capazes de refletir sobre as questões socioambientais e intervir de forma ética e responsável em seus contextos.

De acordo com a Lei nº 9.795/1999, a Educação Ambiental é entendida como um processo por meio do qual as pessoas desenvolvem valores, conhecimentos, atitudes e habilidades voltados à preservação do meio ambiente, reconhecido como um bem coletivo e essencial para a qualidade de vida. Na Educação Infantil, essa formação acontece de maneira lúdica, sensível e integrada ao cotidiano das crianças, por meio de vivências que despertam o cuidado com a natureza, o respeito aos seres vivos e a valorização do ambiente em que vivem. Sendo um tema transversal e interdisciplinar, a Educação Ambiental deve estar presente em todas as experiências da rotina escolar, promovendo desde cedo uma

consciência ecológica por meio de práticas investigativas, do brincar e das relações que as crianças estabelecem com o mundo ao seu redor.

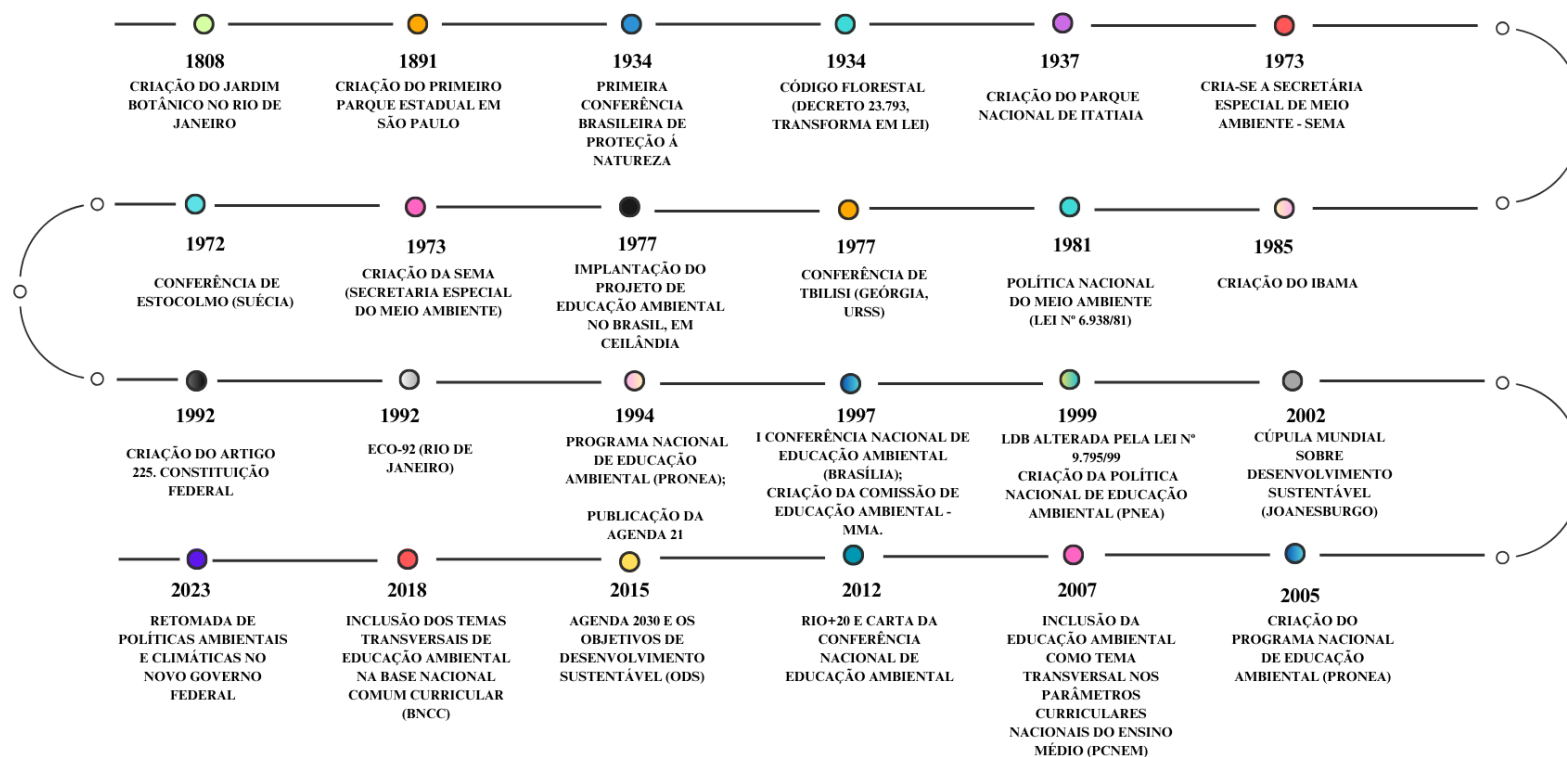
Como bem afirmou Herbert de Souza (1980, p. 45), “Tudo o que acontece no mundo, seja no meu país, na minha cidade ou no meu bairro, acontece comigo. Então, eu preciso participar das decisões que interferem na minha vida.” Essa afirmação reforça a importância de se trabalhar a Educação Ambiental a partir de uma perspectiva que promova mudanças tanto no âmbito local quanto global, considerando ações de curto, médio e longo prazo.

Nesse contexto, a escola consiste em um espaço privilegiado para desenvolvimento da Educação Ambiental, possibilitando a realização de um trabalho sistematizado e planejado, favorecendo o desenvolvimento de competências e habilidades que contemplem a formação de uma consciência ecológica, baseadas em valores éticos e estéticos, focados na melhoria da qualidade de vida.

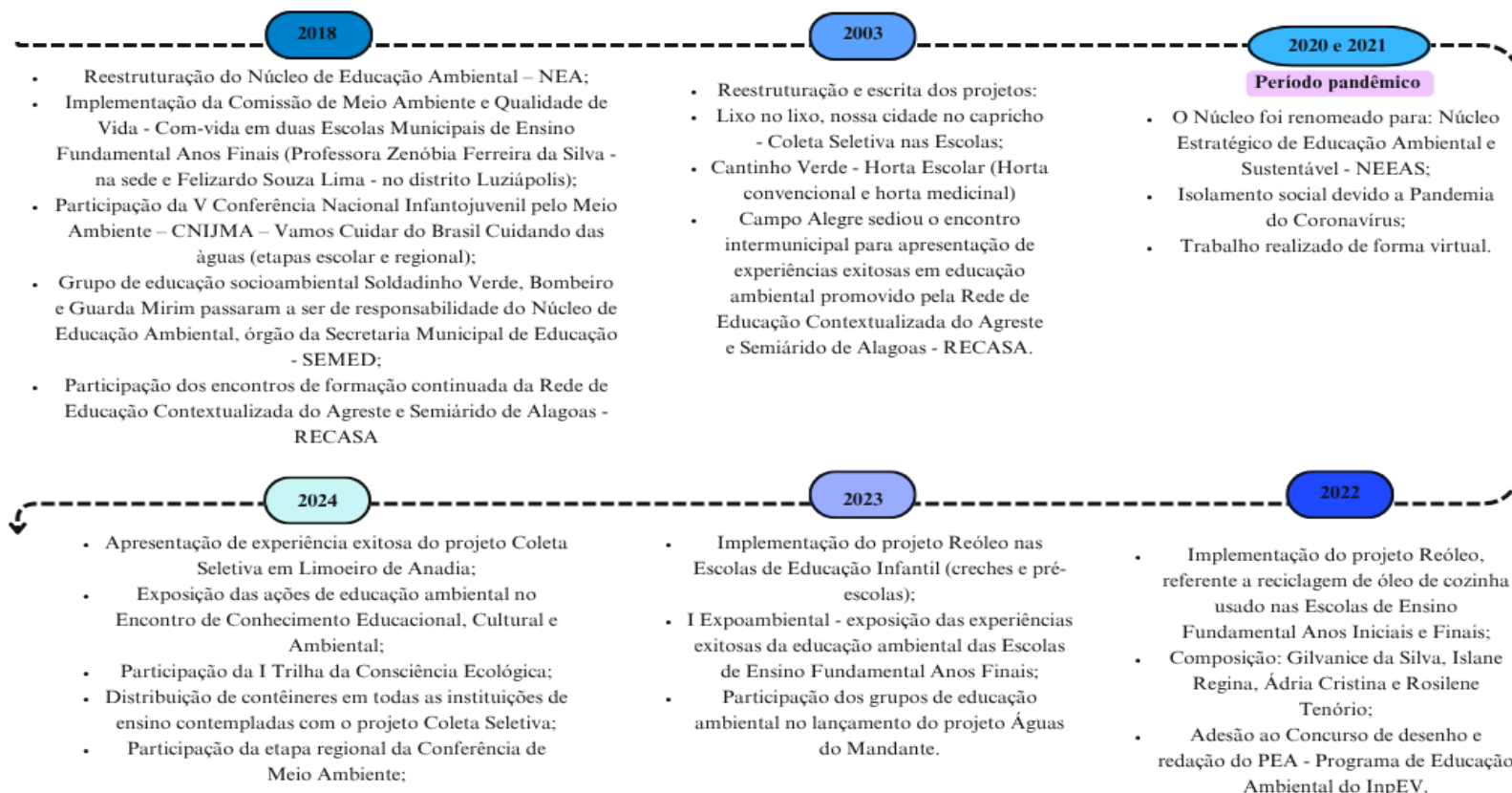
Tanto a Política Nacional quanto a Política Estadual de Educação Ambiental estabelecem que, na educação básica, a Educação Ambiental deve ser trabalhada de forma integrada aos conteúdos escolares. Isso significa que deve ser desenvolvida de forma interdisciplinar — quando os conhecimentos de diferentes áreas se articulam para aprofundar a compreensão de um tema; multidisciplinar — quando diversas disciplinas abordam o mesmo tema, cada uma com seu olhar específico; e transdisciplinar — quando se vai além das disciplinas, considerando os saberes do cotidiano, das culturas locais e das experiências dos sujeitos. Essa abordagem contribui para uma formação mais completa e significativa, promovendo uma consciência ambiental crítica e transformadora.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), publicada em 2018, orienta os currículos da Educação Básica no Brasil e destaca a relevância da Educação Ambiental para o desenvolvimento integral dos estudantes. A BNCC propõe que os conteúdos relacionados ao meio ambiente sejam trabalhados de forma integrada, promovendo a reflexão crítica sobre a relação entre o ser humano e o meio ambiente, bem como os impactos de suas ações nos contextos natural, social e econômico.

MARCO HISTÓRIO DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL



MARCO DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL EM CAMPO ALEGRE



2.9.1 A Educação Ambiental na primeira etapa da vida

A Educação Infantil representa o início das experiências significativas da criança com o mundo ao seu redor. Sob o olhar sensível e atento da escola, é possível cultivar desde cedo uma consciência ecológica baseada no respeito, no cuidado e na convivência harmoniosa com o meio ambiente. O Referencial Curricular de Campo Alegre reafirma que, mesmo nos primeiros anos de vida, as crianças são capazes de construir vínculos afetivos com a natureza e compreender, por meio de vivências lúdicas e cotidianas, a importância de preservar o planeta. Assim, a Educação Ambiental torna-se um caminho essencial para formar sujeitos críticos, curiosos e comprometidos com um futuro mais sustentável e justo.

É nesse período da infância, os primeiros cinco anos, que as crianças constroem suas primeiras relações com o mundo e com as pessoas, o que torna essa fase fundamental para o fortalecimento de valores, atitudes e hábitos que favoreçam a convivência, o cuidado e o respeito à vida.

Nesse sentido, o RCCAAL compreende a Educação Ambiental como um direito assegurado pela Constituição Federal (Art. 225) e regulamentado pela Lei nº 9.795/1999, a qual institui a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA). Essa legislação estabelece que a Educação Ambiental deve estar presente em todas as etapas e modalidades de ensino, de forma integrada, contínua e permanente, sem se configurar como disciplina isolada, mas articulada às vivências e práticas pedagógicas.

Na realidade de Campo Alegre, incorporar a Educação Ambiental desde a infância é um compromisso com a formação de crianças mais conscientes de seu papel no cuidado com a natureza e com o lugar onde vivem. Isso significa criar situações de aprendizagem que despertem a percepção sensorial, a curiosidade, a imaginação e o encantamento com os elementos naturais do território, como a água, o solo, os animais, as plantas, o céu e o clima. Essas experiências devem ocorrer de forma lúdica, investigativa e contextualizada, a partir da escuta e da observação atenta do cotidiano da criança.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o currículo dessa etapa organiza-se por campos de experiências, os quais permitem o trabalho transversal e significativo da Educação Ambiental. Campos como “O eu, o outro e o nós”,

“Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações” e “Corpo, gestos e movimentos” favorecem a abordagem de temas como a preservação do meio ambiente, a sustentabilidade, a reutilização de materiais, o respeito às formas de vida e o cuidado com o espaço escolar e comunitário.

Esses princípios também estão alinhados à competência geral nº 10 da BNCC, que trata da responsabilidade e cidadania, e que orienta crianças e adultos a atuarem de forma ética, inclusiva e sustentável em suas ações individuais e coletivas. No RCCAAL, essa competência é entendida como um fundamento para que o município forme, desde cedo, sujeitos críticos, participativos e conscientes dos impactos de suas escolhas e atitudes sobre o meio ambiente.

O papel do(a) professor(a) é essencial nesse processo. Cabe a ele(a) promover experiências educativas que respeitem a infância como tempo de brincar, explorar, conviver, expressar e construir sentidos. Ao integrar a Educação Ambiental à rotina escolar, o educador contribui para a formação de vínculos afetivos com o meio, favorecendo atitudes de cuidado, cooperação e responsabilidade socioambiental.

A Educação Ambiental no município de Campo Alegre fundamenta-se nas diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e na autonomia que este documento assegura para a valorização das especificidades territoriais e culturais. Essa abordagem visa integrar saberes universais à realidade socioambiental de Campo Alegre, de Alagoas e do Nordeste brasileiro, promovendo o desenvolvimento integral das crianças e fortalecendo a formação de cidadãos críticos, solidários e comprometidos com a preservação do meio ambiente.

No âmbito da Educação Infantil, a Educação Ambiental deve estar presente de forma transversal e vivencial, respeitando as características das diferentes faixas etárias e dialogando com os Campos de Experiência previstos na BNCC. O processo educativo deve oportunizar às crianças o contato direto com a natureza, a valorização dos recursos naturais locais e regionais, e a compreensão de que o cuidado com o meio ambiente é responsabilidade de todos.

Para assegurar a implementação dessa proposta, os educadores deverão:

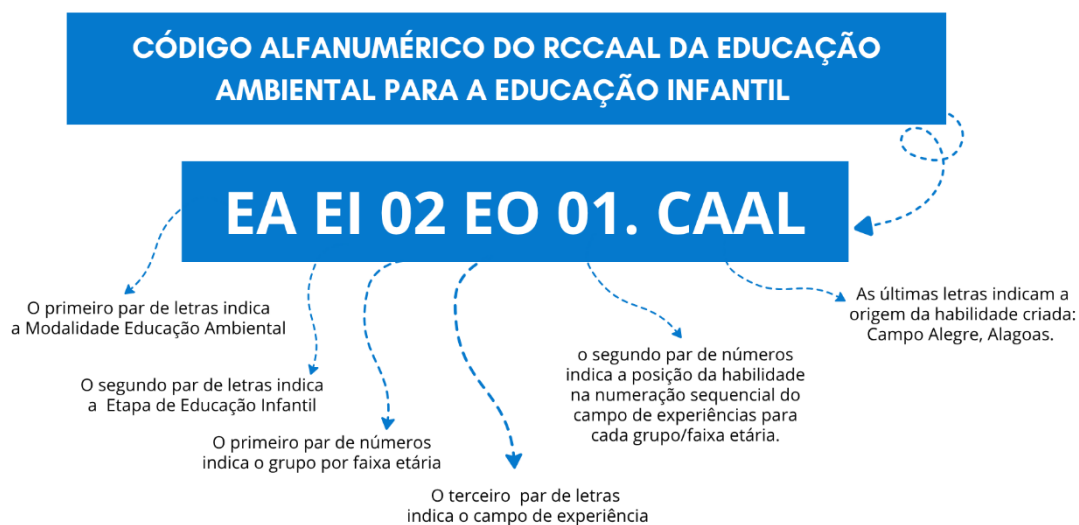
1. Valorizar a ludicidade como elemento central da aprendizagem ambiental, promovendo jogos, dramatizações e brincadeiras que abordem a reciclagem, o consumo consciente e a preservação dos recursos naturais.

2. Desenvolver experiências práticas como plantio de mudas, cultivo de hortas escolares, manutenção de jardins, visitas a viveiros e realização de mutirões de limpeza em áreas verdes, de modo a despertar a responsabilidade ambiental desde a infância.
3. Contextualizar os temas ambientais à realidade local e regional, abordando ecossistemas característicos de Alagoas, como a caatinga, a mata atlântica e as áreas costeiras, enfatizando a importância da biodiversidade e os impactos das mudanças climáticas.
4. Promover o consumo consciente, incentivando escolhas responsáveis que reduzam impactos ambientais e promovam a saúde humana e o bem-estar animal.
5. Ensinar sobre o descarte correto de resíduos, estimulando a coleta seletiva e o reaproveitamento criativo de materiais.
6. Trabalhar o uso responsável da água, desenvolvendo atividades que evidenciem sua importância para a vida e a necessidade de preservação, especialmente em contextos de escassez hídrica no Nordeste.
7. Utilizar a arte e a música como recursos pedagógicos para a sensibilização ambiental, incentivando a produção de músicas, peças teatrais, poesias, desenhos e outras formas de expressão artística.
8. Proporcionar contato direto com a natureza, por meio de saídas a parques, áreas de mata, rios, fazendas e outros espaços que despertem o interesse e a curiosidade pelas riquezas naturais.
9. Incentivar a leitura e a contação de histórias sobre animais, plantas e a importância da natureza, fortalecendo o vínculo afetivo das crianças com o meio ambiente.

Ao integrar essas práticas ao currículo, Campo Alegre reafirma seu compromisso com uma Educação Ambiental que seja, ao mesmo tempo, local e global, formando desde cedo cidadãos conscientes de seu papel na preservação da vida e na construção de uma sociedade sustentável e solidária.

Assim, o Referencial Curricular da Educação Infantil de Campo Alegre reafirma o compromisso do município com uma educação que promova, desde os primeiros anos, a formação de crianças capazes de construir relações éticas e

sustentáveis com o ambiente em que vivem, contribuindo para o bem-estar coletivo e para um futuro mais justo e equilibrado.



CAPÍTULO 2

PANORAMA DA EDUCAÇÃO INFANTIL DE CAMPO ALEGRE

1. Histórico da oferta da Educação Infantil em Campo Alegre

A Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica e tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de zero a cinco anos de idade em seus aspectos físico, afetivo, intelectual, linguístico e social, complementando a ação da família e da comunidade (Lei nº 9.394/96, art. 29).

A criança, no processo de educação, é sujeito histórico e de direitos. Nas instituições de Educação Infantil, ela desenvolve-se pelas relações e práticas educativas e pelas interações estabelecidas com adultos e crianças de diferentes idades.

Essas práticas e interações fundamentam-se na indissociabilidade entre o cuidar e o educar e na valorização do brincar como meio de expressão e de crescimento da criança.

A Educação Infantil é ofertada na:

- Creche para crianças de 0 a 3 anos de idade
- Pré-escola para crianças de 4 a 5 anos de idade.

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais, creches e pré-escolas constituem-se, portanto, em estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de zero a cinco anos de idade por meio de profissionais com a formação específica, legalmente determinada. Superam-se, assim, as funções de caráter de cunho unicamente de assistência social.

De caráter mandatário, as referidas Diretrizes apontam princípios fundamentais para a organização do trabalho pedagógico nas instituições de Educação Infantil:

a) Princípios éticos: valorização da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades.

b) Princípios políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática.

c) Princípios estéticos: valorização da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da diversidade de manifestações artísticas e culturais.

Na perspectiva da gestão democrática, as instituições de Educação Infantil devem assegurar, em seu projeto político pedagógico, espaços e tempos para participação, diálogo e a escuta das famílias e responsáveis. Assim, vai sendo tecida uma relação de respeito entre os adultos que educam e cuidam das crianças pequenas.

A educação constitui-se como uma das políticas para a Primeira Infância que tanto a sociedade civil quanto o Estado devem assumir. Ofertar Educação Infantil de qualidade é um dos caminhos para construir, cotidianamente, um mundo melhor.

A Educação Infantil nem sempre teve um lugar de destaque na formação da criança pequena. Surgiu como uma instituição assistencial que tinha com objetivo de suprir as necessidades da criança e de ocupar, em muitos aspectos o lugar da família. As creches são produto da evolução industrial. No Brasil surge em função da crescente urbanização e estruturação do capitalismo e, com ele, a necessidade dada mulher em ocupar o mercado de trabalho, desencadeando uma movimentação entre os operários pela reivindicação de um lugar para deixarem seus filhos para serem cuidadas. As creches preenchem esta necessidade para a classe trabalhadora. Firmando-se assim, o cuidar a atividade principal dessas instituições.

Na década de 1980 dá-se um avanço em relação à Educação Infantil. Estudos e pesquisas foram realizados com objetivo de discutir a função da creche/ pré-escola. Foi concluído que, independente da classe social, a educação da criança é extremamente importante e que todas deveriam ter acesso a ela. Em 1988, a Constituição define creche/pré-escola como direito da família e dever do Estado em oferecer esse serviço.

A Educação Infantil passou a ser a primeira etapa da Educação Básica, integrando-se aos ensinamentos fundamental e Médio. Só então a Educação Infantil ganhou uma dimensão mais ampla dentro do sistema educacional e a criança foi vista como alguém capaz de criar e estabelecer relações, um ser sócio – histórico produtor de cultura e inserido nela e que, portanto, não precisa apenas de cuidado, mas está preparado para ser inserido na sociedade.

Devido a este olhar a mesma passou a ser vista como a junção do educar e cuidar. Cuidar no sentido que as necessidades básicas da criança sejam atendidas e, educar, porque deve oferecer à criança, possibilidades de descobertas e aprendizados. Precisamos ter consciência de que podemos preparar nossas crianças desde muito cedo para o exercício da cidadania. Lei 9.131/95. Artigo 3º [...] III – as instituições de Educação Infantil

devem promover em suas Propostas Pedagógicas práticas de educação e cuidados que possibilitem a integração entre os aspectos físicos, emocionais, afetivo, cognitivo – linguístico e social da criança, entendendo que ela é um ser completo, total e indivisível.

A Educação Infantil passa então, a ser mais um direito a todas as crianças brasileiras. Porém, para atender essa nova demanda, necessita alterar suas práticas pedagógicas. Não há espaço para quem ainda percebe a creche como um lugar onde só se cuida de crianças, que ainda a vê como uma instituição essencialmente assistencialista. A proposta pedagógica é sem dúvida uma ferramenta importante, se não fundamental, para o sucesso do processo educacional.

Cuidar e Educar tornou-se, ao mesmo tempo, regra de procedimento à vista da necessidade de superação do modelo assistencialista e um desafio a ser vencido pelos profissionais que atuam nesse segmento educacional. Entretanto, há que se reconhecer que o problema crucial presente na educação infantil não reside na conciliação entre cuidado e educação, posto que ambos ocultem em si um ou outro, ou seja, ao cuidar-se e ao se educar, se cuida. Portanto, um desafio ainda não vencido pelo segmento em questão diz respeito à superação das concepções que naturalizam a infância, o desenvolvimento infantil e, conseqüentemente, as condições em que ele deva ocorrer na base da qual se institua, de fato, uma política de educação destinada à infância, posto que, historicamente, ainda se tem tomado como tal a política de assistência à infância.

A Lei nº 914/2019, de 13 de março de 2019, dispõe sobre os princípios de Diretrizes a serem observadas na elaboração e implementações de Políticas pela Primeira Infância outras no município de Campo Alegre/AL, cria o Plano Municipal pela primeira infância – PMPI, e dá outras providências.

O Plano Municipal pela Primeira Infância é um instrumento fundamental para garantir os direitos das crianças de 0 a 6 anos, conforme preconiza o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e o Marco legal da Primeira Infância.

Em Campo Alegre é oferecida de forma gratuita em Centros de Educação Infantil ou Instituições equivalentes para crianças de 0 (zero) a 3 (três) anos de idade, correspondente a Creches, e posteriormente em Pré-escolas, para crianças de 4 (quatro) e 5 (cinco) anos de idade. Cuidar das crianças de 0 (zero) a 6 (seis) anos de idade é uma prioridade para a Educação, considerando o que já foi provado em pesquisas recentes, publicadas em 2014, que: “frequentar creche e pré-escola de qualidade têm efeitos positivos no

desenvolvimento, aumenta o desempenho das crianças em exames padronizados, melhora seu rendimento escolar e suas condições econômicas futuras”.

No município de Campo Alegre é realizado a cada dois anos os Indicadores da Qualidade na Educação Infantil é uma metodologia de autoavaliação escolar que estimula a gestão democrática, envolvendo diferentes agentes da escola: Crianças, professores(as), gestores(as), funcionários(as), famílias, representantes de organizações locais, entre outros. Visando promover a qualidade da educação infantil, envolvendo a comunidade escolar na avaliação e melhoria contínua da prática pedagógica. Eles funcionam como um conjunto de perguntas e critérios que permitem avaliar diversas dimensões da qualidade, como planejamento, interações, ambiente educativo entre outros.

O município de Campo Alegre buscando garantir as políticas públicas eficazes na promoção dos direitos das crianças foi certificado com o Selo UNICEF nas edições 2017-2020 que é uma estratégia de mobilização e fortalecimento das políticas públicas, cuja metodologia envolve gestão por resultados, acompanhamento de indicadores sociais e promoção da participação social. A adesão do município selo tendem a melhorar seus resultados em indicadores como vacinação, permanência na escola e fortalecimento dos sistemas de proteção à criança.

1.1 Dados de acesso, permanência e sucesso na Educação Infantil de Campo Alegre

No Município de campo Alegre há anos a Educação Infantil (creche) desenvolvia um trabalho apenas assistencialista, onde o cuidar era tido como prioridade, e a pré-escola, tinha a função o papel de alfabetizar, fugindo totalmente do que é verdadeiramente o papel da Educação Infantil de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais.

A Educação Infantil no município vem avançando de forma significativa, em virtude do aumento de matrículas, construções de novos Centros de Educação Infantil contribuindo para melhoria de uma educação de qualidade. Dessa forma esta etapa da educação básica passou a ser vista com o olhar voltado para a indissociabilidade entre o cuidar e o educar. As instituições de educação infantil estão implantando em suas propostas de trabalho práticas de educação e cuidados que possibilitem a interação e a brincadeira, para que as

crianças se desenvolvam de forma integral nos aspectos físicos, psicológicos, intelectual e sociais.

Atualmente o Município de Campo Alegre atende 2022 crianças distribuídas em 05 Centros de Educação Infantil, 02 Escola de Tempo Integral que atende apenas a Educação Infantil e 04 Escolas em tempo integral, que atendem a Educação Infantil e Fundamental anos iniciais da rede municipal e 03 Escolas da rede Privada.

A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, visa ao desenvolvimento integral das crianças, proporcionando-lhes oportunidades de autonomia e socialização. Contribui, assim, para que, no futuro, tornem-se cidadãos críticos e conscientes de seu papel na sociedade, constituindo-se em apoio importante à família na sua tarefa educativa. Dessa forma, as instituições têm o dever de oferecer condições para proporcionar um crescimento e desenvolvimento integral e harmonioso à criança, em um ambiente com o menor risco possível de adoecimento e de acidentes.

Partindo do princípio de que o desenvolvimento da criança deve ser estimulado em sua totalidade, hoje todas as instituições da Rede disponibilizam, para atendimento às crianças, acompanhamento nutricional, com cardápio adequado às necessidades e especificidades de cada uma. Também são ofertados serviços com enfermeiros e técnicos de enfermagem que atuam diariamente no cuidado à saúde, exercendo liderança na promoção e prevenção, além de propiciar cuidados básicos que envolvem a atenção integral à criança. Essas ações também visam estimular a participação ativa da família, para que se tornem autônomos e corresponsáveis na atuação sobre os determinantes da saúde infantil.

Segundo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), “a Educação Infantil deve assegurar experiências que promovam o bem-estar, a segurança, a saúde, a integridade física, emocional e social das crianças desde os primeiros anos de vida” (BRASIL, 2017, p. 38). Kramer (2003, p. 15) ressalta que é fundamental integrar o cuidar e o educar nas práticas pedagógicas, pois “não se educa sem cuidar, assim como não se cuida sem educar”.

Complementando essa perspectiva, Oliveira (2002, p. 92) afirma que “a interação entre profissionais da educação, saúde e famílias é essencial para garantir às crianças um ambiente de aprendizagem saudável, afetivo e seguro”.

1.3 Perfil Docente da Educação Infantil de Campo Alegre

O profissional da Educação Infantil em Campo Alegre é muito mais que um executor de práticas pedagógicas: é um mediador sensível, um observador atento, um parceiro da criança em seu processo de descoberta do mundo e de si mesma. Neste Referencial Curricular, o perfil docente está profundamente vinculado à concepção de criança como sujeito de direitos, e à infância como tempo presente, pleno de significados, cultura, vínculos e aprendizagens.

A atuação docente deve estar em sintonia com os princípios da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), especialmente no que se refere aos seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. Para isso, o educador precisa compreender a infância em sua diversidade, respeitando os tempos e os modos próprios de ser e aprender de cada criança.

Com base nas abordagens teóricas que fundamentam este Referencial — como Reggio Emília, a Pedagogia da Escuta, a Pedagogia do Cotidiano, as Pedagogias Descolonizadoras, e o Desemparedamento da Infância —, o docente de Campo Alegre deve assumir um papel que vai além da instrução: ele atua como pesquisador de sua prática, escutador das infâncias, cultivador de ambientes provocativos e afetivos, e garantidor de direitos.

O perfil profissional que se deseja para a Educação Infantil campo-alegrense envolve:

- Postura ética, acolhedora e respeitosa, pautada na escuta sensível e na valorização da diversidade cultural, étnico-racial, de gênero e de territórios das infâncias;
- Compromisso com o brincar e as interações como eixos estruturantes da prática pedagógica;
- Capacidade de observar, registrar e interpretar os processos de aprendizagem das crianças, utilizando o registro e a documentação pedagógica como instrumentos formativos;
- Sensibilidade para organizar espaços educativos esteticamente cuidados, acessíveis e ricos em possibilidades de exploração;
- Disposição para o trabalho coletivo, em diálogo com as famílias, as comunidades e outros profissionais da educação;

- Engajamento em processos contínuos de formação, como forma de reflexão crítica sobre sua prática, e de abertura ao novo, ao diverso e ao contexto local;
- Atenção às microtransições e aos momentos de cuidado como oportunidades educativas e de fortalecimento de vínculos.

O professor da Educação Infantil de Campo Alegre é, portanto, alguém que acredita na potência das crianças, que se forma no cotidiano e com o cotidiano, e que reconhece na infância um território de direitos, invenção, linguagem e dignidade. Sua ação é ética, estética e política, comprometida com a construção de uma escola que acolha, encante e transforme — uma escola que seja, para todas as crianças, um lugar de pertencimento, alegria e escuta verdadeira.

1.3.1 Perfil dos/as Auxiliares de Turma, Profissionais de apoio/cuidadoras/es tradutores e intérpretes de LIBRAS na Educação Infantil de Campo Alegre

No contexto da Educação Infantil de Campo Alegre, os/as Auxiliares de Sala e os/as Profissionais de apoio/cuidadoras/es de crianças com deficiência (PCD) e tradutores e intérpretes de LIBRAS ocupam lugar central na garantia dos direitos das crianças e na construção de uma prática educativa democrática, afetiva e inclusiva. São profissionais que compõem a equipe pedagógica, atuando cotidianamente junto aos/as docentes, e contribuindo de forma ativa na mediação das experiências das crianças.

Os/as Auxiliares de Turma são educadores e educadoras. Sua função vai além do apoio logístico: envolve escuta, observação, cuidado e participação nas interações e brincadeiras. Eles/as colaboram diretamente na organização dos espaços, no acolhimento das crianças, nos momentos de transição (alimentação, descanso, higiene) e na mediação de conflitos, sempre em sintonia com o projeto pedagógico e com o/a professor/a regente.

O perfil desejado para os/as Auxiliares de Sala envolve:

- Sensibilidade para escutar e acolher as crianças em suas necessidades emocionais, físicas e sociais;
- Capacidade de trabalhar em equipe, reconhecendo a corresponsabilidade no processo educativo;
- Respeito à singularidade de cada criança, favorecendo a participação ativa de todas nos momentos de convivência e aprendizagem;

- Compreensão de que cuidar também é educar, e que todo momento cotidiano pode ser uma oportunidade pedagógica.

1.3.2 Profissionais de apoio/Cuidadoras/es e tradutores e intérpretes de LIBRAS de Crianças com Deficiência (PCD): compromisso com a inclusão plena

As cuidadoras e os cuidadores bem como os tradutores e intérpretes de LIBRAS que atuam com crianças com deficiência são profissionais fundamentais para garantir uma educação infantil verdadeiramente inclusiva. Sua presença assegura que todas as crianças tenham acesso, permanência, participação e aprendizagem, com o apoio necessário às suas especificidades.

Esses/as profissionais atuam no cuidado com a higiene, alimentação, locomoção e comunicação, mas também devem estar envolvidos/as nas propostas pedagógicas, respeitando o ritmo, os modos de expressão e os desejos da criança com deficiência.

Espera-se que as cuidadoras e cuidadores:

- Reconheçam e valorizem a criança com deficiência como sujeito de direitos e de potencialidades;
- Colaborem com a equipe pedagógica na construção de estratégias inclusivas que respeitem as singularidades de cada criança;
- Atuem com empatia, paciência e escuta ativa, promovendo a autonomia e a interação com os demais colegas;
- Sejam parceiros das famílias no cuidado e na educação, respeitando as orientações e promovendo o diálogo constante.

Em Campo Alegre, a Educação Infantil é compreendida como um espaço coletivo e plural, onde todos os profissionais educam e cuidam. Valorizar o trabalho dos/as Auxiliares de Sala, das Cuidadoras/es e tradutores e intérpretes de LIBRAS de crianças PCD é reconhecer que a qualidade da educação infantil também se constrói na parceria, no cuidado atento, no acolhimento diário e na convivência respeitosa com cada criança e suas múltiplas formas de ser e aprender.

1.4 Formação Continuada para os(as) Docentes da Educação Infantil de Campo Alegre

A Formação Continuada dos(as) Docentes da Educação Infantil é compreendida, em Campo Alegre, como prática essencial à qualidade do trabalho pedagógico e à consolidação de uma educação que respeita as infâncias em sua pluralidade. Mais do que uma etapa ou obrigação institucional, a formação continuada é processo vivo, reflexivo e coletivo, que se constrói a partir da escuta dos educadores, da realidade local e das experiências concretas vividas nas instituições de educação infantil do município.

Inspirado pelo próprio Referencial Curricular Municipal, este processo formativo deve favorecer a articulação entre teoria e prática, valorizar o saber da experiência docente e promover o diálogo com as concepções de criança, infância, currículo, espaço e tempo que sustentam as práticas educativas na primeira infância.

A formação continuada em Campo Alegre tem como pilares:

- O respeito ao contexto e à realidade local: os percursos formativos devem considerar os desafios, os saberes e as práticas já existentes nas escolas e creches do município; CEI
- A valorização das experiências das professoras e professores como ponto de partida para a reflexão e a construção de novos saberes pedagógicos;
- O estudo das abordagens que fundamentam o currículo, como Reggio Emilia, Pedagogia da Escuta, Pedagogia do Cotidiano, Pedagogias Descolonizadoras, Desemparedamento da Infância e os documentos normativos como a BNCC e as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil;
- A escuta das infâncias como eixo formador: refletir sobre o que as crianças expressam, desejam e constroem nos seus cotidianos escolares;
- A formação como prática colaborativa, realizada em momentos coletivos, em comunidades de aprendizagem e em parcerias entre educadores, gestores, coordenadores e demais profissionais da educação.

Além disso, o Referencial Curricular reconhece que formar-se é também cuidar-se: promover espaços formativos em que o(a) educador(a) possa ressignificar sua prática,

sentir-se valorizado(a), acolhido(a) e parte de uma rede que constrói, conjuntamente, uma escola de infância humanizadora, democrática e viva.

A proposta de formação continuada da Educação Infantil de Campo Alegre busca, portanto, fortalecer a identidade docente, ampliar repertórios culturais e pedagógicos e assegurar que os princípios do currículo se materializem nas práticas diárias, com intencionalidade, escuta, reflexão e compromisso com a infância.

Formar-se continuamente é reconhecer que a escola que desejamos para as crianças também precisa ser espaço de aprendizagem para os adultos. E que é nessa travessia conjunta — de escuta, estudo, criação e afeto — que se constrói uma educação que transforma e humaniza.

CAPÍTULO 3

EDUCAÇÃO INFANTIL, INFÂNCIA E ABORDAGENS PEDAGÓGICAS: UM CHAMADO À FORMAÇÃO HUMANIZADORA E REFLEXIVA EM CAMPO ALEGRE

Formar-se continuamente para trabalhar com a Educação Infantil é assumir o compromisso ético e político com as infâncias em sua pluralidade, potência e direitos. Nos Centros de Educação Infantil do Município de Campo Alegre, os profissionais que atuam com crianças pequenas — sejam professores, auxiliares ou demais integrantes da equipe — desempenham um papel essencial na construção de contextos educativos afetivos, instigantes e culturalmente situados. Para isso, é necessário que todos compreendam que educar na infância vai muito além de aplicar atividades: trata-se de escutar, acolher, mediar e permitir que as crianças sejam plenamente o que são — seres que brincam, criam, imaginam e produzem sentido no mundo.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) já nos aponta esse caminho ao organizar o currículo da Educação Infantil em torno de direitos de aprendizagem e campos de experiências que consideram a criança como protagonista de seus processos. No entanto, para que esse currículo se concretize, é preciso que os profissionais estejam formados e sensibilizados para atuar com abordagens pedagógicas coerentes com essa visão de infância.

Nesse sentido, o Referencial Curricular de Campo Alegre incorpora um conjunto de abordagens pedagógicas contemporâneas que devem ser conhecidas, discutidas e vivenciadas pelos profissionais da rede:

- A abordagem High Scope traz a importância da autonomia e da organização do tempo e espaço a partir do planejamento das próprias crianças, valorizando a ação reflexiva e ativa desde a primeira infância.
- A abordagem Reggio Emilia nos convida a enxergar a criança como sujeito potente, criativo e protagonista, ampliando nosso olhar para a escuta, a estética dos espaços e o trabalho em projetos emergentes.
- A Pedagogia Pikliana nos ensina o valor educativo do cuidado e da liberdade de movimento, propondo uma atuação mais respeitosa e atenta ao ritmo de cada criança, inclusive nos momentos de higiene, alimentação e repouso.

- A Pedagogia da Participação reforça a importância da democracia na infância, estimulando a participação das crianças nas decisões sobre a rotina, os projetos e as interações coletivas.
- A Pedagogia da Infância reafirma o valor do tempo presente da infância como um espaço legítimo de existência e aprendizado, celebrando a brincadeira, a cultura da infância e os modos próprios de ser criança.
- A Pedagogia do Cotidiano, por sua vez, destaca a riqueza dos pequenos gestos, das relações e das experiências que acontecem no dia a dia, valorizando o imprevisto, a escuta sensível e o acolhimento como bases da ação pedagógica.

Essas abordagens não devem ser vistas como métodos a serem aplicados mecanicamente, mas como inspiradoras de práticas mais humanizadas, contextualizadas e intencionais. São ferramentas conceituais e práticas que possibilitam ao educador ampliar sua escuta, reorganizar o olhar e transformar os espaços de cuidado e aprendizagem em territórios de afeto, respeito e descoberta.

Portanto, a formação continuada em Campo Alegre precisa ser mais do que técnica: deve ser reflexiva, crítica, colaborativa e afetiva, permitindo que cada profissional repense sua prática, reconheça sua importância no cotidiano das crianças e se fortaleça como sujeito que também aprende, se transforma e constrói conhecimento.

Investir em formação continuada é, assim, investir no futuro das infâncias campo-alegrenses. É garantir que cada criança seja vista, respeitada e valorizada como ela é — com sua linguagem, sua cultura e seus sonhos — e que cada educador tenha condições de fazer da escola um lugar de sentido, pertencimento e esperança.

3.1 A Importância das Abordagens Contemporâneas para a Educação Infantil no Contexto Curricular Municipal

A construção de um Referencial Curricular para a Educação Infantil exige um olhar atento às concepções contemporâneas de infância, currículo, espaço e prática pedagógica. No Município de Campo Alegre – AL, essa elaboração se alinha aos princípios da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) e das Diretrizes Operacionais Nacionais de Qualidade e Equidade para a Educação Infantil, ao mesmo tempo em que reconhece e valoriza o

acúmulo teórico e prático das abordagens inovadoras que vêm transformando o fazer pedagógico nas creches e pré-escolas do Brasil e do mundo.

Dentre essas referências, destacam-se abordagens e autoras(es) que ajudam a repensar e ressignificar o lugar da criança, do educador e do currículo na primeira infância:

A abordagem Reggio Emília, de origem italiana, inspira uma prática baseada na escuta, na valorização das múltiplas linguagens da criança e na construção coletiva do conhecimento. Com base nos estudos de Loris Malaguzzi e Carla Rinaldi, a Reggio Emilia defende que toda criança é capaz, criativa, potente e protagonista. O educador deve ser um pesquisador e parceiro da criança, escutando seus interesses, interpretando suas ações e colaborando na construção de projetos significativos. Esta abordagem valoriza a estética do espaço e a documentação pedagógica como elementos formativos que tornam visíveis os processos de aprendizagem.

A Pedagogia da Escuta, como desdobramento da abordagem reggiana, reforça a escuta como postura ética e política, indo além da escuta literal da fala, mas incluindo também gestos, silêncios, expressões e atitudes das crianças. Escutar, para Malaguzzi, é reconhecer a criança como sujeito cultural que comunica e constrói sentido o tempo todo. No contexto de Campo Alegre, essa escuta se torna ainda mais potente ao reconhecer as vozes das infâncias locais, suas culturas, seus modos de ser e estar no mundo.

O Desemparedamento da Educação Infantil, inspirado por autoras como Lea Tiriba, propõe romper com a lógica escolarizante e fechada da infância, defendendo a importância de devolver às crianças o direito ao contato com a natureza, ao céu aberto, ao brincar com a terra, a água, os bichos, o vento e os ciclos naturais. Em um território como Campo Alegre, rico em diversidade ambiental, a valorização da relação criança-natureza amplia os campos de experiências e fortalece os vínculos afetivos e identitários com o território.

As Pedagogias Descolonizadoras, conforme desenvolvidas por autoras como Ana Lúcia Goulart de Faria e Solange Estanislau, propõem uma ruptura com visões hegemônicas, eurocentradas e normalizadoras da infância. Essas abordagens buscam valorizar os saberes das comunidades, as culturas populares e afro-brasileiras, os modos de vida do campo, das periferias e dos povos originários. Em Campo Alegre, isso significa garantir que o currículo da Educação Infantil dialogue com os contextos reais das crianças, respeitando suas vivências e reconhecendo suas famílias e comunidades como produtoras de saber.

O Registro e a Documentação Pedagógica, conforme proposto por Paulo Fochi, são ferramentas fundamentais para tornar visível o processo de aprendizagem das crianças. Mais do que avaliar resultados, a documentação permite acompanhar trajetórias, refletir sobre a prática e dar visibilidade à escuta e à ação pedagógica. Ela também funciona como ponte entre escola e família, fortalecendo o pertencimento e o diálogo.

A Organização dos Espaços, abordada por Maria das Graças Horn, contribui para pensar ambientes como contextos pedagógicos que ensinam, acolhem e provocam a ação investigativa da criança. Espaços bem organizados, acessíveis, esteticamente cuidados e que possibilitam a autonomia e a exploração livre são condição para o desenvolvimento de experiências significativas na Educação Infantil.

As Microtransições, conceito também trabalhado por Paulo Fochi, são momentos de passagem no cotidiano das crianças — como a chegada na escola, a troca de fraldas, o lanche, o descanso, entre outros. Ao invés de serem tratados como simples interrupções, esses momentos devem ser cuidadosamente planejados e vividos como oportunidades pedagógicas e afetivas, garantindo segurança, previsibilidade e respeito aos ritmos das crianças.

Diante dessas contribuições, o Referencial Curricular de Campo Alegre assume o compromisso de garantir às crianças uma educação infantil que seja, ao mesmo tempo, afetiva, democrática, estética, ética, territorializada e decolonial. Reconhecer essas abordagens é valorizar a pluralidade das infâncias, promover práticas pedagógicas mais potentes e significativas, e assegurar que cada criança viva uma escola que respeite sua identidade, seu corpo, seus desejos, sua cultura e seu direito de brincar, explorar e aprender com dignidade.

3.2 A Importância dos Programas do MEC na Educação Infantil: LEEI como Estratégia de Fortalecimento das Práticas Pedagógicas

A garantia do direito à educação de qualidade desde os primeiros anos de vida tem sido pauta prioritária das políticas públicas educacionais no Brasil. Nesse contexto, o Ministério da Educação (MEC), em parceria com estados e municípios, tem implementado programas que contribuem significativamente para a formação dos profissionais da Educação Infantil e para a qualificação das práticas pedagógicas nos centros de educação infantil. Destaca-

se, nesse cenário, o Programa Leitura e Escrita na Educação Infantil (LEEI), fundamental para o desenvolvimento da linguagem oral, da leitura e da escrita de forma contextualizada, lúdica e significativa.

O LEEI, integrado ao Compromisso Nacional Criança Alfabetizada, tem como foco o fortalecimento das práticas pedagógicas voltadas para a linguagem nas turmas de pré-escola (4 e 5 anos). O programa busca apoiar os professores na criação de experiências que envolvam o uso social e significativo da linguagem, respeitando o direito das crianças de vivenciarem práticas de leitura e escrita prazerosas, contextualizadas e dialógicas.

A proposta valoriza o papel do educador como mediador de experiências ricas com a linguagem — por meio da leitura de textos literários, da exploração de diversos portadores textuais, da escuta atenta das narrativas infantis, do incentivo à produção oral de textos e da construção coletiva de sentidos sobre o mundo escrito. Mais do que antecipar a alfabetização formal, o programa visa preparar o terreno simbólico, afetivo e cognitivo para que a criança chegue ao ciclo de alfabetização com repertório cultural ampliado e vínculos significativos com a leitura e a escrita.

Em Campo Alegre, o LEEI já é uma realidade na Educação Infantil, sendo implementado como estratégia estruturante para o aprimoramento das práticas pedagógicas. Sua adoção no município reafirma o compromisso da Rede Municipal de Ensino com a formação integral das crianças, investindo na qualificação dos profissionais e na valorização das experiências significativas com a linguagem desde os primeiros anos de escolarização.

Ao investir na formação continuada dos educadores e na qualificação das práticas pedagógicas, o LEEI fortalece a concepção de infância como fase essencial para o desenvolvimento integral, reconhecendo as crianças como sujeitos de direitos, de saberes e de cultura. Assim, reafirma-se o compromisso com uma Educação Infantil de qualidade, comprometida com a equidade e com a valorização das múltiplas formas de expressão, linguagem e aprendizagem das crianças pequenas.

A incorporação das orientações do PNAIC e do LEEI no Referencial Curricular da Educação Infantil de Campo Alegre reforça o compromisso do município com a formação docente, a qualificação das práticas pedagógicas e o respeito às especificidades da infância. Ambos os programas contribuem para fortalecer a perspectiva de um currículo que favorece o desenvolvimento integral das crianças, com ênfase na linguagem como

elemento estruturante das interações, das brincadeiras, da construção de identidade e da participação social.

Por meio dessas ações, o município reafirma que a Educação Infantil não é apenas o início da trajetória escolar, mas um tempo fundamental para o encantamento com a linguagem, o fortalecimento das relações afetivas, a construção do pertencimento e o reconhecimento da criança como sujeito de cultura e de direitos.

3.3 Leitura e Escrita na Educação Infantil: uma abordagem sociointeracionista

No contexto da Educação Infantil de Campo Alegre, a leitura e a escrita são compreendidas como práticas culturais e sociais que atravessam a infância e devem estar presentes no cotidiano escolar desde os primeiros anos de vida. Inspirado na abordagem sociointeracionista, este Referencial propõe práticas pedagógicas que reconheçam a criança como sujeito de direitos e produtora de cultura, capaz de participar ativamente das interações com o mundo letrado.

Uma abordagem sociointeracionista na Educação Infantil compreende que a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças ocorrem por meio das interações sociais e das relações com o meio cultural. Fundamentada nas ideias de Lev Vygotsky, essa perspectiva valoriza o papel ativo da criança como sujeito que constrói conhecimentos a partir do diálogo com outras pessoas — como colegas, professores e familiares — e com os elementos do seu ambiente.

Nesse contexto, o professor atua como mediador, promovendo situações de aprendizagem significativas, desafiadoras e contextualizadas, que estimulem a linguagem, o pensamento e a construção de sentido. A aprendizagem acontece na Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), ou seja, entre aquilo que a criança já consegue fazer sozinha e aquilo que pode alcançar com a ajuda de um adulto ou de um par mais experiente.

Essa abordagem valoriza o brincar, a escuta, a experimentação e a convivência, respeitando os tempos e ritmos de cada criança, promovendo uma educação centrada nas relações, na cultura e na formação integral do sujeito.

Em consonância com Brandão e Rosa (2011), compreende-se que as crianças, mesmo antes de dominarem convencionalmente o sistema alfabético, constroem hipóteses sobre a linguagem escrita quando inseridas em contextos ricos em letramento. Assim, o

ambiente educativo deve oferecer oportunidades significativas para que elas leiam, escrevam, interpretem e atribuam sentido às diversas manifestações da linguagem, de forma integrada ao brincar — principal linguagem da infância. Essa proposta fortalece a ideia de que letramento e alfabetização podem e devem estar presentes de forma articulada na Educação Infantil, promovendo o desenvolvimento de sujeitos críticos, autônomos e participativos no mundo da cultura escrita.

Ana Carolina Brandão e Telma Ferraz Leal (2011) alertam para a importância de que a leitura e a escrita não componham uma disciplina isolada, mas que estejam inseridas em projetos e rotinas que façam sentido às crianças. Nessa perspectiva, a linguagem escrita deve ser explorada em atividades contextualizadas, que envolvam o uso real da leitura e da escrita: listas, bilhetes, histórias, receitas, placas, nomes próprios e muito mais — sempre respeitando o tempo e o desejo infantis.

A esse entendimento soma-se a contribuição de Emília Ferreiro (1993), que afirma ser possível oferecer na pré-escola múltiplas experiências com a linguagem escrita, sem a necessidade de formalizar a alfabetização. Para ela, "não é obrigatório dar aulas de alfabetização na pré-escola, porém é possível dar múltiplas oportunidades para ver a professora ler e escrever, [...] para perguntar e ser respondido; para tentar copiar ou construir uma escrita; para manifestar sua curiosidade em compreender essas marcas estranhas que os adultos põem nos mais diversos objetos" (FERREIRO, 1993, p. 39).

Além disso, Isabel Solé (2003) reforça que não se trata de antecipar processos formais, mas de reconhecer que a linguagem escrita é parte da vida das crianças, estando presente em seus contextos familiares e sociais, o que exige que a escola atue como mediadora na apropriação dessas práticas. Como afirma a autora: "trata-se simplesmente de tornar natural o ensino e aprendizagem de algo que coexiste com as crianças, que interessa a elas, que está presente em sua vida e na nossa e que não tem sentido algum ignorar" (SOLÉ, 2003, p. 75).

No Referencial Curricular de Campo Alegre, a linguagem escrita é compreendida como parte essencial da cultura, à qual as crianças têm direito de acesso desde cedo, por meio de vivências sensíveis, lúdicas e socialmente significativas. Inserir a linguagem escrita no cotidiano da Educação Infantil não se confunde com antecipar processos escolares formais, mas sim com oferecer experiências que ampliem os repertórios expressivos, simbólicos e comunicativos das crianças.

Favorecer o contato cotidiano e significativo com a linguagem escrita, sem abrir mão do direito ao brincar, significa garantir que as crianças tenham acesso à cultura letrada de forma sensível e prazerosa. A inserção gradual da linguagem deve ocorrer por meio de experiências pedagógicas que respeitem os tempos e modos infantis de ser, pensar e se expressar, valorizando o protagonismo das crianças e ampliando suas possibilidades de comunicação, imaginação e expressão simbólica.

Cabe aos(às) profissionais da rede municipal o compromisso com práticas que integrem a linguagem de maneira contextualizada, lúdica e significativa, promovendo vivências em que a escrita e a leitura estejam presentes de forma natural nas interações do cotidiano escolar. Assim, assegura-se o direito de aprender em um ambiente afetivo, investigativo, inclusivo e desafiador, fortalecendo as bases do desenvolvimento integral, em consonância com os direitos de aprendizagem previstos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Essa abordagem reafirma o papel da Educação Infantil como etapa da Educação Básica comprometida com a formação integral da criança, valorizando sua escuta, sua autoria e seu pertencimento ao mundo social e cultural em que está inserida.

CAPÍTULO 4

ASPECTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS DA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL

4.1 Função Social da Educação Infantil

A Educação Infantil tem uma função social que transcende o simples cuidado. Ela se configura como um espaço essencial para o desenvolvimento integral da criança e para a construção de sua identidade, socialização e inserção cultural. A compreensão dos aspectos teóricos e metodológicos que fundamentam a aprendizagem nesta etapa exige olhar atento às necessidades das crianças e aos contextos sociais nos quais estão inseridas. O presente texto tem como objetivo discutir os fundamentos que orientam a prática pedagógica na Educação Infantil e destacar sua função social na formação de sujeitos críticos, sensíveis e atuantes na sociedade.

A função social da Educação Infantil está intrinsecamente ligada à promoção dos direitos das crianças. Conforme destaca a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/96), essa etapa tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até os seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, em complemento à ação da família e da comunidade (BRASIL, 1996).

Do ponto de vista teórico, as concepções construtivista e sociocultural têm grande influência na definição de práticas pedagógicas na Educação Infantil. Para Piaget (1975), a criança constrói seu conhecimento a partir da interação com o meio, o que reforça a importância de oferecer ambientes ricos em estímulos, materiais variados e liberdade para experimentar. Já Vygotsky (1991) enfatiza o papel da mediação social na aprendizagem, considerando a linguagem, a cultura e as relações interpessoais como elementos centrais do desenvolvimento.

Nesse sentido, a aprendizagem na Educação Infantil ocorre por meio de interações e brincadeiras, como reconhece a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A brincadeira é entendida como linguagem própria da infância, sendo uma forma legítima de expressão, descoberta e elaboração do mundo (BRASIL, 2017). É por meio dela que a criança articula suas emoções, desenvolve competências cognitivas e habilidades sociais.

Metodologicamente, é fundamental que o planejamento pedagógico respeite a escuta ativa, a observação atenta e a documentação dos processos de aprendizagem. A organização do tempo e do espaço, a escolha dos materiais e a intencionalidade das interações precisam estar alinhadas a uma visão de criança como sujeito potente e protagonista. Segundo Barbosa e Horn (2008), a Educação Infantil deve garantir às crianças a oportunidade de viver experiências que estimulem a curiosidade, o pensamento crítico e a criatividade, reconhecendo o direito à infância em sua plenitude.

A função social da Educação Infantil também se expressa no combate às desigualdades. A escola é um espaço de democratização do saber e de acesso a direitos historicamente negados a muitas crianças. Ao assegurar acolhimento, escuta, afeto e estímulo à aprendizagem, a Educação Infantil contribui para romper ciclos de exclusão e fortalecer a cidadania desde os primeiros anos de vida.

Os aspectos teóricos e metodológicos da aprendizagem na Educação Infantil precisam estar fundamentados em práticas que respeitem a criança em sua totalidade, reconhecendo-a como sujeito histórico, social e cultural. A função social da Educação Infantil não se limita à preparação para etapas futuras, mas se consolida como direito presente, que promove o desenvolvimento, a equidade e a participação. Com base em teorias do desenvolvimento humano e nos marcos legais da educação brasileira, é possível construir práticas pedagógicas que valorizem a infância e contribuam para a formação de sujeitos críticos, autônomos e socialmente comprometidos.

4.2 Formação Integral na Educação Infantil

A Formação Integral na Educação Infantil compreende o desenvolvimento pleno da criança em suas múltiplas dimensões — intelectual, emocional, física, social, ética e cultural — desde os primeiros anos de vida. Essa concepção amplia o olhar sobre o processo educativo, ultrapassando os limites do ensino de conteúdos escolares formais e propondo experiências que respeitem o ritmo da infância e valorizem práticas fundamentais como o brincar, a convivência, a imaginação e a construção da autonomia.

Inspirada nos estudos de autores como Emília Ferreiro e Lev Vygotsky, essa abordagem parte do reconhecimento da criança como sujeito de direitos, ativa e protagonista em seu processo de aprendizagem. O desenvolvimento global, portanto,

requer a integração entre os aspectos cognitivos, afetivos, físicos e sociais, respeitando as fases do desenvolvimento infantil e garantindo que cada criança tenha oportunidades de crescer e aprender em sua totalidade.

Nesse contexto, o brincar assume papel central, sendo entendido como eixo estruturante das práticas pedagógicas. Brincar é mais do que entretenimento: é linguagem, é expressão e é forma de aprender. Por meio da brincadeira, as crianças desenvolvem a criatividade, a imaginação, a socialização e a capacidade de resolver problemas, experimentando o mundo com liberdade e significado.

As interações sociais também desempenham papel fundamental no processo educativo. O convívio com outras crianças e com os adultos da escola favorece a aprendizagem por meio da troca de experiências, promovendo o desenvolvimento de habilidades como empatia, cooperação, escuta ativa e resolução de conflitos. Ao mesmo tempo, as práticas pedagógicas devem favorecer o fortalecimento da autonomia, estimulando a tomada de decisões e a expressão de ideias, sentimentos e desejos das crianças, que devem ser reconhecidas como protagonistas de sua trajetória escolar.

A formação integral exige ainda um compromisso ético com a inclusão e o respeito à diversidade. Isso implica acolher e valorizar as diferentes culturas, origens, modos de ser e necessidades específicas, contribuindo para o fortalecimento da identidade e da autoestima de cada criança. O ambiente educativo deve ser, portanto, um espaço de reconhecimento, pertencimento e equidade.

Outro aspecto essencial é o fortalecimento da parceria com as famílias. O vínculo entre escola e família precisa ser construído com base no diálogo constante, no respeito mútuo e na valorização dos saberes familiares. A escuta sensível e a colaboração entre educadores e responsáveis favorecem uma formação mais coerente, alinhada às necessidades das crianças e à realidade dos seus contextos.

Desse modo, a formação integral na Educação Infantil também compreende a educação ambiental e a vivência de valores éticos desde cedo. Através de práticas cotidianas, as crianças podem ser incentivadas a cuidar do ambiente, a conviver com responsabilidade e a adotar atitudes sustentáveis e conscientes, desenvolvendo o senso de pertencimento e de responsabilidade coletiva.

Essa concepção de formação está em plena consonância com as orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que defende uma abordagem integral,

humanizadora e respeitosa da infância, reafirmando o compromisso com uma Educação Infantil centrada nos direitos de aprendizagem, nas experiências significativas e na valorização da criança em sua singularidade e potência.

4.3 Princípios fundamentais do desenvolvimento da aprendizagem na Educação Infantil

Os princípios que norteiam essa etapa são sustentados por uma compreensão da infância como uma fase única da vida, marcada por potencialidades expressivas, relacionais, cognitivas e emocionais. Assim, falar sobre o desenvolvimento da aprendizagem na Educação Infantil exige ir além da visão tradicional de ensino, reconhecendo a criança como sujeito ativo, potente e participativo de sua trajetória.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) destaca que a aprendizagem na infância se dá de forma integrada, por meio das interações e brincadeiras, os dois eixos estruturantes das práticas pedagógicas na Educação Infantil. Esses dois eixos não são apenas meios didáticos, mas formas próprias de conhecer, elaborar hipóteses, construir sentidos e interagir com o mundo. Assim, ao planejar as experiências de aprendizagem, o educador deve partir da escuta atenta e do respeito aos interesses, ritmos e modos de ser e estar das crianças.

Segundo Vygotsky (1991), o desenvolvimento humano ocorre nas relações sociais, e a aprendizagem é um processo mediado culturalmente. Esse olhar implica reconhecer que a criança aprende na troca com os outros — adultos e pares — e que a linguagem, o brincar simbólico e a imitação são ferramentas centrais nesse processo. A escola, portanto, deve ser um espaço em que o conhecimento é construído coletivamente e em diálogo com as experiências vividas pelas crianças fora dela.

Outro princípio essencial do desenvolvimento da aprendizagem é o respeito à singularidade infantil. Cada criança tem seu tempo e sua maneira de aprender, e o papel do educador é observar, interpretar e propor desafios que estimulem a autonomia e a criatividade. Como defende Emilia Ferreiro (2001), a criança não é um recipiente vazio a ser preenchido de conteúdos, mas um sujeito que pensa, questiona, experimenta e constrói significados desde muito cedo.

Além disso, a pedagogia da escuta, amplamente defendida por autores como Loris Malaguzzi (1999), fundador da abordagem Reggio Emilia, enfatiza que a escuta ativa das

crianças — suas vozes, silêncios, gestos e produções — é uma forma de valorizá-las como protagonistas do próprio processo de aprendizagem. Essa escuta requer abertura, sensibilidade e a disposição do adulto em construir com elas, e não para elas, os caminhos do conhecimento.

No contexto brasileiro, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI, 1998) já apontava para a importância de práticas pedagógicas que promovam o desenvolvimento integral — físico, afetivo, cognitivo, linguístico, social e cultural — e que respeitem as especificidades da infância. Atualmente, a BNCC amplia esse entendimento ao propor os campos de experiências como organizadores curriculares, buscando articular os direitos de aprendizagem com experiências significativas e contextualizadas.

Por fim, os princípios fundamentais da aprendizagem na Educação Infantil envolvem a valorização da infância como tempo de descobertas, a integração entre cuidado e ensino, a escuta sensível e a mediação intencional do educador. Tais princípios devem nortear a construção de práticas pedagógicas que reconheçam as crianças como sujeitos de direitos, competentes e capazes de produzir cultura. Com base em teorias do desenvolvimento e nos marcos legais da educação brasileira, é possível assegurar uma educação infantil de qualidade, comprometida com o bem-estar, a aprendizagem e o desenvolvimento integral das crianças.

4.3.1 Tempos e Espaços na Educação Infantil

Na Educação Infantil, os tempos e espaços constituem-se como elementos estruturantes do processo educativo, devendo ser planejados para favorecer a interação, a exploração, a descoberta e a construção de conhecimentos pelas crianças. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e a BNCC orientam que a organização desses elementos deve considerar as características das diferentes faixas etárias, a diversidade cultural, o direito à brincadeira, à convivência e à participação ativa no cotidiano escolar.

A interação com o meio natural e social é parte essencial da aprendizagem na primeira infância. Desde cedo, as crianças manifestam curiosidade, exploram o ambiente e formulam hipóteses sobre o mundo que as cerca. Cabe à instituição educativa proporcionar experiências que permitam a observação de fenômenos, a investigação de situações reais,

a formulação e testagem de hipóteses, o registro e a comunicação de descobertas, favorecendo a construção de um pensamento crítico e investigativo.

Projetos pedagógicos podem integrar atividades como experimentações, observações, entrevistas, exploração de livros e recursos digitais, visitas a espaços da comunidade, brincadeiras de faz-de-conta e produções artísticas. Ao relacionar essas experiências ao território local, o currículo fortalece o vínculo das crianças com sua comunidade, cultura e ambiente, como defendem as teorias crítico-sociais e as teorias pós-críticas do currículo.

O espaço escolar deve ser pensado para estimular a autonomia, a cooperação e a segurança afetiva. Ambientes organizados em áreas menores favorecem a intimidade, a interação e a concentração. Materiais e brinquedos precisam estar ao alcance das crianças, dispostos de forma acessível e organizada, permitindo que escolham, manipulem e compartilhem, desenvolvendo responsabilidades e habilidades sociais.

O tempo educativo, por sua vez, deve garantir a alternância entre momentos de atividades dirigidas e livres, individuais e coletivas, em diferentes linguagens e campos de experiência. É fundamental que haja continuidade e flexibilidade, permitindo que as crianças aprofundem suas explorações, reorganizem suas ações e participem ativamente das decisões sobre o que fazer, com quem e como.

A socialização e a cooperação devem ser estimuladas por meio de atividades que incentivem a ajuda mútua, como cuidar de colegas, compartilhar objetos e resolver problemas em grupo. Essas práticas contribuem para a inclusão, especialmente de crianças com deficiência, favorecendo a vivência da diversidade como valor.

O professor, como mediador, planeja e organiza tempos e espaços que favoreçam a autonomia e a participação, mas também intervém para ampliar aprendizagens, promover o diálogo e garantir a participação equitativa de todas as crianças. Essa postura pedagógica se afasta de modelos autoritários e valoriza a criança como sujeito ativo, capaz de construir saberes e contribuir para o coletivo.

Assim, tempos e espaços na Educação Infantil não são apenas dimensões físicas e cronológicas, mas oportunidades para que as crianças vivenciem experiências significativas, ampliem repertórios culturais e sociais, fortaleçam vínculos afetivos e desenvolvam competências previstas na BNCC — em especial, aquelas relacionadas ao

pensamento científico, crítico e criativo; à comunicação; ao autoconhecimento; à empatia; e à responsabilidade socioambiental.

CAPÍTULO 5

ORGANIZAÇÃO DAS EXPERIÊNCIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A Educação Infantil deve garantir às crianças vivências que favoreçam seu desenvolvimento integral em ambientes acolhedores, desafiadores e estimulantes. De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), a criança é reconhecida como sujeito histórico e de direitos, que constrói sua identidade pessoal e coletiva por meio das interações, das brincadeiras e das experiências vividas no cotidiano escolar (BRASIL, 2009).

As DCNEI estabelecem que as práticas pedagógicas nessa etapa da Educação Básica devem estar fundamentadas em dois eixos estruturantes: **interações** e **brincadeiras**. Esses eixos são essenciais para a construção de conhecimentos, o desenvolvimento de habilidades e a socialização, permitindo à criança explorar o mundo, expressar sentimentos, regular emoções, lidar com frustrações e se relacionar com os outros de forma ética e respeitosa.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reafirma esses princípios e organiza a Educação Infantil com base em **seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento**, que asseguram às crianças o direito de participar ativamente dos processos educativos. Esses direitos visam garantir que a aprendizagem ocorra em contextos significativos, nos quais a criança possa agir, interagir e construir sentidos sobre si mesma, os outros e o mundo. São eles:

- **Conviver:** estabelecer vínculos com outras crianças e adultos, respeitando as diferenças, conhecendo outras culturas e aprendendo a viver em grupo;
- **Brincar:** explorar diferentes formas de brincadeira, ampliando sua imaginação, criatividade, emoções, cognição e repertório cultural;
- **Participar:** envolver-se nas decisões cotidianas da instituição, contribuindo para a escolha de brincadeiras, materiais, espaços e vivências, desenvolvendo autonomia e protagonismo;
- **Explorar:** investigar o ambiente e os elementos do mundo físico, natural e social por meio dos sentidos, do corpo, da linguagem e da curiosidade, ampliando seus saberes culturais, científicos e artísticos;

- **Expressar:** manifestar sentimentos, ideias, hipóteses, descobertas e opiniões utilizando múltiplas linguagens, como a oralidade, o desenho, a música, a dança e outras formas de comunicação;
- **Conhecer-se:** desenvolver uma imagem positiva de si, reconhecendo suas potencialidades, sua identidade e seu pertencimento a diferentes grupos e contextos.

Esses direitos orientam o planejamento pedagógico e a organização curricular na Educação Infantil, garantindo às crianças experiências ricas, significativas e integradoras, que respeitem seus tempos, modos de ser e as características próprias da infância.

5.1 Campos de Experiência

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) estabelece cinco Campos de Experiência para a Educação Infantil, que indicam quais são as experiências fundamentais para que a criança aprenda e se desenvolva, no âmbito dos quais são definidos os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. 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. A definição e a denominação dos campos de experiências também se baseiam no que dispõem as DCNEI em relação aos saberes e conhecimentos fundamentais a ser propiciados às crianças e associados às suas experiências. Considerando esses saberes e conhecimentos, os campos de experiências em que se organiza a BNCC são: enfatizam noções, habilidades, atitudes, valores e afetos que as crianças devem desenvolver de 0 a 5 anos e buscam garantir os direitos de aprendizagem dos bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas. Ou seja, o conhecimento vem com a experiência que cada criança vai viver no ambiente- escolar.

• O eu, o outro e o nós

Destaca experiências relacionadas à construção da identidade e da subjetividade, as aprendizagens e conquistas de desenvolvimento relacionadas à ampliação das experiências de conhecimento de si mesmo e à construção de relações, que devem ser, na medida do possível, permeadas por interações positivas, apoiadas em vínculos profundos

e estáveis com os professores e os colegas. O Campo também ressalta o desenvolvimento do sentimento de pertencimento a determinado grupo, o respeito e o valor atribuído às diferentes tradições culturais.

- **Corpo, gestos e movimentos**

Coloca ênfase nas experiências das crianças em situações de brincadeiras, nas quais exploram o espaço com o corpo e as diferentes formas de movimentos. A partir daí elas constroem referenciais que as orientam em relação a aproximar-se ou distanciar-se de determinados pontos, por exemplo. O Campo também valoriza as brincadeiras de faz de conta, nas quais as crianças podem representar o cotidiano ou o mundo da fantasia, interagindo com as narrativas literárias ou teatrais. Traz, ainda, a importância de que as crianças vivam experiências com as diferentes linguagens, como a dança e a música, ressaltando seu valor nas diferentes culturas, ampliando as possibilidades expressivas do corpo e valorizando os enredos e movimentos criados na oportunidade de encenar situações fantasiosas ou narrativas e rituais conhecidos.

- **Traços, sons, cores e formas**

Ressalta as experiências das crianças com as diferentes manifestações artísticas, culturais e científicas, incluindo o contato com a linguagem musical e as linguagens visuais, com foco estético e crítico. Enfatiza as experiências de escuta ativa, mas também de criação musical, com destaque nas experiências corporais provocadas pela intensidade dos sons e pelo ritmo das melodias. Valoriza a ampliação do repertório musical, o desenvolvimento de preferências, a exploração de diferentes objetos sonoros ou instrumentos musicais, a identificação da qualidade do som, bem como as apresentações e/ou improvisações musicais e festas populares. Ao mesmo tempo, foca as experiências que promovam a sensibilidade investigativa no campo visual, valorizando a atividade produtiva das crianças, nas diferentes situações de que participam, envolvendo desenho, pintura, escultura, modelagem, colagem, gravura, fotografia etc.

- **Escuta, fala, pensamento e imaginação**

Realça as experiências com a linguagem oral que ampliam as diversas formas sociais de comunicação presentes na cultura humana, como as conversas, cantigas, brincadeiras de roda, jogos cantados etc. Dá destaque, também, às experiências com a

leitura de histórias que favoreçam aprendizagens relacionadas à leitura, ao comportamento leitor, à imaginação e à representação e, ainda, à linguagem escrita, convidando a criança a conhecer os detalhes do texto e das imagens e a ter contato com os personagens, a perceber no seu corpo as emoções geradas pela história, a imaginar cenários, construir novos desfechos etc. O Campo compreende as experiências com as práticas cotidianas de uso da escrita, sempre em contextos significativos e plenos de significados, promovendo imitação de atos escritos em situações de faz de conta, bem como situações em que as crianças se arriscam a ler e a escrever de forma espontânea, apoiadas pelo professor, que as engajam em reflexões que organizam suas ideias sobre o sistema de escrita.

- **Espaço, tempo, quantidades, relações e transformações**

A ênfase está nas experiências que favorecem a construção de noções espaciais relativas a uma situação estática (como a noção de longe e perto) ou a uma situação dinâmica (para frente, para trás), potencializando a organização do esquema corporal e a percepção espacial, a partir da exploração do corpo e dos objetos no espaço. O Campo também destaca as experiências em relação ao tempo, favorecendo a construção das noções de tempo físico (dia e noite, estações do ano, ritmos biológicos) e cronológico (ontem, hoje, amanhã, semana, mês e ano), as noções de ordem temporal (“Meu irmão nasceu antes de mim”, “Vou visitar meu avô depois da escola”) e histórica (“No tempo antigo”, “Quando mudamos para nossa casa”, “Na época do Natal”). Envolve experiências em relação à medida, favorecendo a ideia de que, por meio de situações-problemas em contextos lúdicos, as crianças possam ampliar, aprofundar e construir novos conhecimentos sobre medidas de objetos, de pessoas e de espaços, compreender procedimentos de contagem, aprender a adicionar ou subtrair quantidades aproximando-se das noções de números e conhecendo a sequência numérica verbal e escrita.

A ideia é de que as crianças entendam que os números são recursos para representar quantidades e aprender a contar objetos usando a correspondência “um-a-um”, comparando quantidade de grupos de objetos utilizando relações como mais que, menos que, maior que e menor que. O Campo ressalta, ainda, as experiências de relações e transformações favorecendo a construção de conhecimentos e valores das crianças sobre os diferentes modos de viver de pessoas em tempos passados ou em outras culturas. Da mesma forma, é importante favorecer a construção de noções relacionadas à

transformação de materiais, objetos, e situações que aproximem as crianças da ideia de causalidade.

Dentro de cada Campo, em vez de habilidades, há objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, que a BNCC vincula a três grupos etários:

1. Bebês (de 0 a 1 ano e 6 meses)

2. Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses)

3. Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses)

A divisão em três grupos foi pautada pelas características e necessidades diferentes dessas faixas etárias. Há especificidades que merecem ser tratadas com mais atenção nos diferentes grupos etários que constituem a etapa da Educação Infantil. Apenas um ano de diferença entre crianças pequenas representa possibilidades muito distintas de interação com o mundo e com as pessoas.

5.2 Objetivos de Aprendizagem

Na Educação Infantil, as aprendizagens essenciais envolvem comportamentos, habilidades, conhecimentos e vivências que contribuem para o desenvolvimento integral da criança. Essas aprendizagens são organizadas nos **campos de experiências**, tendo como base as **interações** e a **brincadeira**, que são os eixos estruturantes dessa etapa da Educação Básica.

Essas aprendizagens se concretizam nos **objetivos de aprendizagem e desenvolvimento**, que consideram as especificidades das diferentes faixas etárias. Para isso, estão distribuídos em três grupos etários, respeitando as características e possibilidades de desenvolvimento das crianças em cada fase. No entanto, é importante destacar que essa organização não deve ser aplicada de forma rígida, pois cada criança possui seu próprio ritmo de aprendizagem e desenvolvimento. A prática pedagógica deve, portanto, ser flexível e atenta às necessidades e potencialidades individuais.

QUADRO DE ORGANIZAÇÃO DAS EXPERIÊNCIAS E DOS OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM: BNCC		
CRECHE		PRÉ-ESCOLA
Bebês (zero a 1 ano e 6 meses)	Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses)	Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses)
CAMPO DE EXPERIÊNCIAS: “O EU, O OUTRO E O NÓS”		
OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO		
Bebês (zero a 1 ano e 6 meses)	Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses)	Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses)
(EI01EO01) Perceber que suas ações têm efeitos nas outras crianças e nos adultos.	(EI02EO01) Demonstrar atitudes de cuidado e solidariedade na interação com crianças e adultos.	(EI03EO01) Demonstrar empatia pelos outros, percebendo que as pessoas têm diferentes sentimentos, necessidades e maneiras de pensar e agir.
(EI01EO02) Perceber as possibilidades e os limites de seu corpo nas brincadeiras e interações das quais participa.	(EI02EO02) Demonstrar imagem positiva de si e confiança em sua capacidade para enfrentar dificuldades e desafios.	(EI03EO02) Agir de maneira independente, com confiança em suas capacidades, reconhecendo suas conquistas e limitações.
(EI01EO03) Interagir com crianças da mesma faixa etária e adultos ao explorar espaços, materiais, objetos, brinquedos.	(EI02EO03) Compartilhar os objetos e os espaços com crianças da mesma faixa etária e adultos	(EI03EO03) Ampliar as relações interpessoais, desenvolvendo atitudes de participação e cooperação.
(EI01EO04) Comunicar necessidades, desejos e emoções, utilizando gestos, balbucios, palavras.	(EI02EO04) Comunicar-se com os colegas e os adultos, buscando compreendê-los e fazendo-se compreender.	(EI03EO04) Comunicar suas ideias e sentimentos a pessoas e grupos diversos.
(EI01EO05)	(EI02EO05)	(EI03EO05) Demonstrar valorização das características de seu corpo e respeitar as características

Reconhecer seu corpo e expressar suas sensações em momentos de alimentação, higiene, brincadeira e descanso.	Perceber que as pessoas têm características físicas diferentes, respeitando essas diferenças.	dos outros (crianças e adultos) com os quais convive.
(EI01EO06) Interagir com outras crianças da mesma faixa etária e adultos, adaptando-se ao convívio social.	(EI02EO06) Respeitar regras básicas de convívio social nas interações e brincadeiras.	(EI03EO06) Manifestar interesse e respeito por diferentes culturas e modos de vida.
	(EI02EO07) Resolver conflitos nas interações e brincadeiras, com a orientação de um adulto.	(EI03EO07) Usar estratégias pautadas no respeito mútuo para lidar com conflitos nas interações com crianças e adultos.

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

CAMPO DE EXPERIÊNCIAS: “TRAÇOS, SONS, CORES E FORMAS”		
OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO		
Bebês (zero a 1 ano e 6 meses)	Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses)	Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses)
(EI01TS01) Explorar sons produzidos com o próprio corpo e com objetos do ambiente.	(EI02TS01) Criar sons com materiais, objetos e instrumentos musicais, para acompanhar diversos ritmos de música.	(EI03TS01) Utilizar sons produzidos por materiais, objetos e instrumentos musicais durante brincadeiras de faz de conta, encenações, criações musicais, festas.
(EI01TS02) Traçar marcas gráficas, em diferentes suportes, usando instrumentos riscantes e tintas.	(EI02TS02) Utilizar materiais variados com possibilidades de manipulação (argila, massa de modelar), explorando cores, texturas, superfícies, planos, formas e volumes ao criar objetos tridimensionais.	(EI03TS02) Expressar-se livremente por meio de desenho, pintura, colagem, dobradura e escultura, criando produções bidimensionais e tridimensionais.
(EI01TS03) Explorar diferentes fontes sonoras e materiais para acompanhar brincadeiras cantadas, canções, músicas e melodias.	(EI02TS03) Utilizar diferentes fontes sonoras disponíveis no ambiente em brincadeiras cantadas, canções, músicas e melodias.	(EI03TS03) Reconhecer as qualidades do som (intensidade, duração, altura e timbre), utilizando-as em suas produções sonoras e ao ouvir músicas e sons.

CAMPO DE EXPERIÊNCIAS: “ESCUTA, FALA, PENSAMENTO E IMAGINAÇÃO”		
OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO		
Bebês (zero a 1 ano e 6 meses)	Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses)	Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses)
(EI01EF01) Reconhecer quando é chamado por seu nome e reconhecer os nomes de pessoas com quem convive.	(EI02EF01) Dialogar com crianças e +adultos, expressando seus desejos, necessidades, sentimentos e opiniões.	(EI03EF01) Expressar ideias, desejos e sentimentos sobre suas vivências, por meio da linguagem oral e escrita (escrita espontânea), de fotos, desenhos e outras formas de expressão.
(EI01EF02) Demonstrar interesse ao ouvir a leitura de poemas e a apresentação de músicas.	(EI02EF02) Identificar e criar diferentes sons e reconhecer rimas e aliterações em cantigas de roda e textos poéticos.	(EI03EF02) Inventar brincadeiras cantadas, poemas e canções, criando rimas, aliterações e ritmos.
(EI01EF03) Demonstrar interesse ao ouvir histórias lidas ou contadas, observando ilustrações e os movimentos de leitura do adulto-leitor (modo de segurar o portador e de virar as páginas).	(EI02EF03) Demonstrar interesse e atenção ao ouvir a leitura de histórias e outros textos, diferenciando escrita de ilustrações, e acompanhando, com orientação do adulto-leitor, a direção da leitura (de cima para baixo, da esquerda para a direita).	(EI03EF03) Escolher e folhear livros, procurando orientar-se por temas e ilustrações e tentando identificar palavras conhecidas.
(EI01EF04) Reconhecer elementos das ilustrações de histórias, apontando-os, a pedido do adulto-leitor.	(EI02EF04) Formular e responder perguntas sobre fatos da história narrada, identificando cenários, personagens e principais acontecimentos.	(EI03EF04) Recontar histórias ouvidas e planejar coletivamente roteiros de vídeos e de encenações, definindo os contextos, os personagens, a estrutura da história.
(EI01EF05) Imitar as variações de entonação e gestos realizados pelos adultos, ao ler histórias e ao cantar.	(EI02EF05) Relatar experiências e fatos acontecidos, histórias ouvidas, filmes ou peças teatrais assistidos etc.	(EI03EF05) Recontar histórias ouvidas para produção de reconto escrito, tendo o professor como escriba.

(EI01EF06) Comunicar-se com outras pessoas usando movimentos, gestos, balbucios, fala e outras formas de expressão.	(EI02EF06) Criar e contar histórias oralmente, com base em imagens ou temas sugeridos.	(EI03EF06) Produzir suas próprias histórias orais e escritas (escrita espontânea), em situações com função social significativa.
(EI01EF07) Conhecer e manipular materiais impressos e audiovisuais em diferentes portadores (livro, revista, gibi, jornal, cartaz, CD, <i>tablet</i> etc.).	(EI02EF07) Manusear diferentes portadores textuais, demonstrando reconhecer seus usos sociais.	(EI03EF07) Levantar hipóteses sobre gêneros textuais veiculados em portadores conhecidos, recorrendo a estratégias de observação gráfica e/ou de leitura.
(EI01EF08) Participar de situações de escuta de textos em diferentes gêneros textuais (poemas, fábulas, contos, receitas, quadrinhos, anúncios etc.).	(EI02EF08) Manipular textos e participar de situações de escuta para ampliar seu contato com diferentes gêneros textuais (parlendas, histórias de aventura, tirinhas, cartazes de sala, cardápios, notícias etc.).	(EI03EF08) Selecionar livros e textos de gêneros conhecidos para a leitura de um adulto e/ou para sua própria leitura (partindo de seu repertório sobre esses textos, como a recuperação pela memória, pela leitura das ilustrações etc.).
(EI01EF09) Conhecer e manipular diferentes instrumentos e suportes de escrita.	(EI02EF09) Manusear diferentes instrumentos e suportes de escrita para desenhar, traçar letras e outros sinais gráficos.	(EI03EF09) Levantar hipóteses em relação à linguagem escrita, realizando registros de palavras e textos, por meio de escrita espontânea.

CAMPO DE EXPERIÊNCIAS: “ESPAÇOS, TEMPOS, QUANTIDADES, RELAÇÕES E TRANSFORMAÇÕES”		
OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO		
Bebês (zero a 1 ano e 6 meses)	Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses)	Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses)
(EI01ET01) Explorar e descobrir as propriedades de objetos e materiais (odor, cor, sabor, temperatura).	(EI02ET01) Explorar e descrever semelhanças e diferenças entre as características e propriedades dos objetos (textura, massa, tamanho).	(EI03ET01) Estabelecer relações de comparação entre objetos, observando suas propriedades.
(EI01ET02) Explorar relações de causa e efeito (transbordar, tingir, misturar, mover e remover etc.) na interação com o mundo físico.	(EI02ET02) Observar, relatar e descrever incidentes do cotidiano e fenômenos naturais (luz solar, vento, chuva etc.).	(EI03ET02) Observar e descrever mudanças em diferentes materiais, resultantes de ações sobre eles, em experimentos envolvendo fenômenos naturais e artificiais.
(EI01ET03) Explorar o ambiente pela ação e observação, manipulando, experimentando e fazendo descobertas.	(EI02ET03) Compartilhar, com outras crianças, situações de cuidado de plantas e animais nos espaços da instituição e fora dela.	(EI03ET03) Identificar e selecionar fontes de informações, para responder a questões sobre a natureza, seus fenômenos, sua conservação.
(EI01ET04) Manipular, experimentar, arrumar e explorar o espaço por meio de experiências de deslocamentos de si e dos objetos.	(EI02ET04) Identificar relações espaciais (dentro e fora, em cima, embaixo, acima, abaixo, entre e do lado) e temporais (antes, durante e depois).	(EI03ET04) Registrar observações, manipulações e medidas, usando múltiplas linguagens (desenho, registro por números ou escrita espontânea), em diferentes suportes.
(EI01ET05) Manipular materiais diversos e variados para comparar as diferenças e semelhanças entre eles.	(EI02ET05) Classificar objetos, considerando determinado atributo (tamanho, peso, cor, forma etc.).	(EI03ET05) Classificar objetos e figuras de acordo com suas semelhanças e diferenças.
(EI01ET06)	(EI02ET06)	(EI03ET06)

Vivenciar diferentes ritmos, velocidades e fluxos nas interações e brincadeiras (em danças, balanços, escorregadores etc.).	Utilizar conceitos básicos de tempo (agora, antes, durante, depois, ontem, hoje, amanhã, lento, rápido, depressa, devagar).	Relatar fatos importantes sobre seu nascimento e desenvolvimento, a história dos seus familiares e da sua comunidade.
	(EI02ET07) Contar oralmente objetos, pessoas, livros etc., em contextos diversos.	(EI03ET07) Relacionar números às suas respectivas quantidades e identificar o antes, o depois e o entre em uma sequência.
	(EI02ET08) Registrar com números a quantidade de crianças (meninas e meninos, presentes e ausentes) e a quantidade de objetos da mesma natureza (bonecas, bolas, livros etc.).	(EI03ET08) Expressar medidas (peso, altura etc.), construindo gráficos básicos.
	(EI02ET07) Contar oralmente objetos, pessoas, livros etc., em contextos diversos.	(EI03ET07) Relacionar números às suas respectivas quantidades e identificar o antes, o depois e o entre em uma sequência.
	(EI02ET08) Registrar com números a quantidade de crianças (meninas e meninos, presentes e ausentes) e a quantidade de objetos da mesma natureza (bonecas, bolas, livros etc.).	(EI03ET08) Expressar medidas (peso, altura etc.), construindo gráficos básicos.

5.3 A PARTE DIVERSIFICADA NA EDUCAÇÃO INFANTIL DE CAMPO ALEGRE

A Parte Diversificada do Referencial Curricular da Educação Infantil de Campo Alegre representa o compromisso do município com a valorização da identidade local, da cultura regional e das especificidades de seu território. Em consonância com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), esse componente do currículo permite a incorporação de práticas pedagógicas significativas, conectadas à realidade sociocultural das crianças e às manifestações comunitárias que compõem o cotidiano de Campo Alegre.

A BNCC define os direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças pequenas a partir de experiências fundamentais à sua formação integral: conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se. Nessa perspectiva, a Parte Diversificada assume um papel estratégico ao potencializar essas experiências por meio da articulação entre os saberes universais e os saberes locais. Ela amplia o currículo, promovendo o diálogo entre o patrimônio cultural da infância e a riqueza do contexto agrestino e nordestino, em que estão inseridas as crianças do município.

Dessa forma, a Parte Diversificada respeita a concepção de criança como sujeito histórico, cultural e social, promovendo uma educação que reconhece suas múltiplas formas de expressão e de participação no mundo. Com base nos cinco Campos de Experiências organizados pela BNCC — “O eu, o outro e o nós”; “Corpo, gestos e movimentos”; “Traços, sons, cores e formas”; “Escuta, fala, pensamento e imaginação”; e “Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações” — o município elaborou propostas pedagógicas contextualizadas, que fortalecem vínculos afetivos, promovem o respeito às diversidades e incentivam a construção do conhecimento por meio de práticas lúdicas, criativas e culturalmente situadas.

Essas propostas foram organizadas de forma a orientar o planejamento das unidades educativas, permitindo que as crianças vivenciem experiências significativas que integrem o universo cultural de Campo Alegre às aprendizagens previstas na BNCC. A seguir, são apresentadas as propostas da Parte Diversificada, agrupadas conforme os Campos de Experiência da Educação Infantil:

PARTE DIVERSIFICADA – Campo de Experiências “Traços, Sons, Cores e Formas”

Foco: Estímulo à sensibilidade estética, à criatividade, à experimentação e à expressão por meio de múltiplas linguagens artísticas e visuais.

Objetivos de Aprendizagem da BNCC relacionados:

(EI01TS01) Explorar sons, movimentos, ritmos, gestos e imagens nas diversas manifestações artísticas e culturais.

(EI02TS02) Expressar-se livremente, por meio da música, da dança, das artes visuais e das produções audiovisuais.

(EI03TS03) Criar com imaginação e utilizar diferentes materiais, suportes e técnicas de desenho, pintura, colagem, modelagem, escultura, construção.

(EI03TS04) Explorar e manusear materiais, instrumentos e objetos variados para aprimorar suas produções artísticas.

Código da Parte Diversificada	Proposta Diversificada	Descrição	Experiências/vivências
	Ateliê de artes visuais do Agreste	Espaço para experimentações artísticas com materiais diversos inspirados na cultura local.	Pintura com pigmentos naturais, colagem com elementos do campo, desenho livre com carvão e terra pigmentada.
	Brincando com som e ritmo	Exploração de instrumentos e sons produzidos com o corpo e com materiais alternativos.	Confecção de instrumentos com sucata, roda de sons do cotidiano, percussão corporal e ritmos regionais.
	Corpo que desenha	Desenvolver produções gráficas a partir de movimentos corporais amplos e livres.	Desenhos em papel kraft no chão, pintura com os pés, pintura coletiva com rolos, esponjas e pincéis grandes.
	Histórias com cores e formas	Criação de narrativas visuais com base em formas, cores e personagens criados pelas crianças.	Teatro de sombras, confecção de livros ilustrados, painéis colaborativos com pintura e colagem.
	Vivências Culturais e Estéticas Locais	Contato com artistas, artesãos e manifestações culturais de Campo Alegre e região.	Oficinas com ceramistas, visitas a feiras culturais, atividades inspiradas em festividades e arte popular local.
	Música e Movimento Criativo	Integração entre expressão musical e corporal de forma lúdica e autoral.	Improvisação com sons e gestos, dramatização de canções, criação de coreografias infantis espontâneas.

PARTE DIVERSIFICADA – Campo de Experiências “Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação”

Foco: Desenvolvimento da linguagem oral, da imaginação, da argumentação, da escuta ativa e da capacidade de expressão de sentimentos, ideias e opiniões.

Objetivos de Aprendizagem da BNCC relacionados:

(EI01EF01) Participar de situações nas quais demonstrem escuta, interesse e respeito por histórias, poemas, canções e outros textos.

(EI02EF02) Narrar suas vivências, histórias conhecidas, desejos e sentimentos.

(EI03EF03) Inventar enredos e personagens para suas brincadeiras de faz de conta.

(EI03EF04) Recontar histórias conhecidas, respeitando a sequência dos fatos e os elementos da narrativa.

(EI03EF05) Interessar-se por livros, CDs, revistas, entre outros, e apreciar a leitura feita pelo adulto.

Código da Parte Diversificada	Proposta Diversificada	Descrição	Experiências/vivências
EI02TS01.CAAL	Rodas de Leitura com Histórias Regionais	Aproximação das crianças com contos, causos e lendas do Agreste alagoano.	Leitura em voz alta, reconto com imagens, dramatizações, criação de livros coletivos.
	Cantigas e Parlendas Populares	Resgate da oralidade por meio de rimas, trava-línguas e músicas tradicionais infantis.	Canto coletivo, jogos de rima, gravação de áudios, encenação de cantigas.
	Caixa de Histórias	Atividade interativa em que as crianças retiram objetos de uma caixa para criar narrativas espontâneas.	Inventar personagens, criar enredos, contar histórias com base em objetos surpresa.
	Rádio da Educação Infantil	Produção de áudios e pequenos programas de rádio com participação das crianças.	Gravações de entrevistas fictícias, leitura de notícias, músicas e histórias contadas pelas crianças.
	Teatro de Bonecos e Sombras	Exploração da linguagem dramática e narrativa por meio de encenações lúdicas.	Confeção de fantoches, criação de cenários simples, apresentações para colegas e famílias.
	Projeto “Pequenos Escritores”	Criação de histórias e livros ilustrados pelas próprias crianças com apoio dos adultos.	Desenho de capas, ditado de histórias, produção coletiva de livros com capa e encadernação simples.

PARTE DIVERSIFICADA – Campo de Experiências “Espaços, Tempos, Quantidades, Relações e Transformações” Foco: Compreensão do mundo físico e social por meio da observação, comparação, experimentação e construção de noções sobre espaço, tempo, número, medida e transformação.			
Objetivos de Aprendizagem da BNCC relacionados: (EI01ET01) Explorar relações de causa e efeito nas suas ações e nas situações do cotidiano. (EI02ET02) Observar e explorar objetos e elementos da natureza, identificando suas características, propriedades e transformações. (EI03ET03) Estabelecer noções básicas de tempo (antes/depois, agora/depois) e espaço (perto/longe, dentro/fora). (EI03ET04) Utilizar noções de quantidade para comparar, classificar e ordenar objetos em brincadeiras e atividades diversas. (EI03ET05) Explorar a contagem nas suas brincadeiras e nas situações do cotidiano.			
Código da Parte Diversificada	Proposta Diversificada	Descrição	Experiências/vivências
	Explorando o Tempo em Campo Alegre	Vivências que ajudam a criança a compreender a passagem do tempo e a organização do cotidiano local.	Linha do tempo da vida da criança, calendário de atividades, registros de aniversários e estações do ano.
	Matemática nas Brincadeiras	Uso de jogos e desafios para desenvolver noções de quantidade, comparação e contagem.	Jogo da memória com números, brincadeiras de empilhar e ordenar, quantificação de brinquedos e alimentos.
	Descobertas na Natureza	Atividades de observação e registro das transformações no ambiente natural da região.	Exploração de ciclos da natureza, experiências com água e terra, plantio e crescimento de sementes.
	Espaços e Mapas Afetivos	Atividades de reconhecimento e representação dos espaços frequentados pelas crianças.	Desenho de mapas da casa e da escola, construção de maquetes com blocos e materiais recicláveis.
	Projeto “Pequenos Cientistas”	Realização de experiências simples para observar mudanças físicas e químicas no cotidiano.	Misturas, experimentos com cores, gelo, sombra/luz, fermentação com massa de pão.
	Feira das Medidas	Exploração de diferentes formas de medir, utilizando objetos e instrumentos do cotidiano local.	Brincadeiras com balança, fita métrica, medidas de volume com copos, comparações de altura e peso.

5.4 Transição entre Educação Infantil e Ensino Fundamental Anos Iniciais

Na jornada escolar, a transição da educação infantil para os anos iniciais do ensino fundamental é um período de mudança significativa na vida das crianças. No entanto, com as orientações certas, estratégias de acolhimento eficazes e um planejamento pedagógico cuidadoso, essa transição pode ser uma experiência positiva e enriquecedora. A transição é um processo que envolve a mudança de um ambiente de aprendizagem para outro e pode ser um momento desafiador para as crianças, suas famílias e professores. É um período em que as crianças deixam para trás a fase inicial de suas relações, caracterizada pelo brincar e explorar, e entram em uma nova etapa que exige maior foco na aprendizagem formal.

Esta transição, que tem implicações emocionais, cognitivas e sociais, deve ser tratada com cuidado e estratégia para garantir que essa mudança ocorra de forma suave e positiva. No contexto da educação infantil, a transição assume um papel significativo, pois marca a passagem da primeira etapa da educação básica para os anos iniciais do ensino fundamental. Para garantir que essa transição ocorra de maneira positiva e benéfica, é essencial adotar abordagens específicas, estratégias de acolhimento eficazes e um planejamento pedagógico adequado. Neste documento, serão exploradas orientações específicas para a transição na educação infantil, que podem ser adotadas para facilitar essa transição importante.

O Ensino Aprendizagem ocorre de forma contínua e permanente, onde diferentes conhecimentos são construídos ao longo da história, e por meio de um processo de observação, estudo, vivências e experiências são sistematizados, adaptados, respeitando a singularidade de cada criança para promoção de sua adaptação no ambiente escolar de forma tranquila sem prejuízos à aprendizagem. Para Kramer (2007, p. 20) a inserção da criança no Ensino Fundamental exige diálogo entre Educação Infantil e Ensino Fundamental, diálogo esse institucional e pedagógico, dentro da escola, entre as escolas e na sala de aula, e com objetivos claros. Educação infantil e ensino fundamental são indissociáveis: ambos envolvem conhecimentos e afetos; saberes e valores; cuidados e atenção; seriedade e riso. O cuidado, a atenção, o acolhimento estão presentes na educação infantil; a alegria e a brincadeira também. E, com as práticas realizadas, as crianças aprendem. Elas gostam de aprender. Na educação infantil e no ensino

fundamental, o objetivo é atuar com liberdade para assegurar a apropriação e a construção do conhecimento por todos.

Na educação infantil, o objetivo é garantir o acesso, de todos que assim o desejarem, a vagas em creches e pré-escolas, assegurando o direito da criança de brincar, criar, aprender. Nos dois, temos grandes desafios: o de pensar a creche, a pré-escola e a escola como instâncias de formação cultural; o de ver as crianças como sujeitos de cultura e história, sujeitos sociais (KRAMER, 2007, p. 20). Ou seja, não se refere a etapas, mas sim, no compromisso com a infância em todos os seus aspectos, constituindo a escolaridade como prioridade na vida das crianças, oportunizando-os a construção social, cultural e cognitiva com respeito as singularidades e direitos. Entendemos assim que a transição da educação infantil para o ensino fundamental deve ocorrer de maneira que se considere as necessidades das crianças e o processo de ensino, aprendizagem e desenvolvimento.

A transição entre essas duas etapas da Educação Básica requer muita atenção, para que haja equilíbrio entre as mudanças introduzidas, garantindo integração e continuidade dos processos de aprendizagens das crianças, respeitando suas singularidades e as diferentes relações que elas estabelecem com os conhecimentos, assim como a natureza das mediações de cada etapa. Torna-se necessário estabelecer estratégias de acolhimento e adaptação tanto para as crianças quanto para os docentes, de modo que a nova etapa se construa com base no que a criança sabe e é capaz de fazer, em uma perspectiva de continuidade de seu percurso educativo. (BNCC, p.53)

De acordo com as Diretrizes Curriculares há um distanciamento entre Educação Infantil e Ensino Fundamental, ou seja, uma lacuna entre um nível de aprendizagem de um e do outro, e para minimizar e até sanar esta fragmentação indica-se que os direitos da criança sejam garantidos sem interrupções, que o ensino seja entendido como um processo contínuo e diagnóstico, onde os encaminhamentos pedagógicos façam relações e interações entre as diversas áreas do conhecimento e perceba que a criança está em permanente construção social. O Documento de Referência Curricular do Município de Lucas do Rio Verde também orienta que o trabalho deve acontecer entre as duas etapas de ensino: A vida é naturalmente repleta de mudanças, mas é no processo de inserção e adaptação do ser humano que acontece a aprendizagem, transformação e evolução pessoal do indivíduo, no contexto social. Para que o desenvolvimento de cada situação

aconteça de maneira saudável e produtiva, é imprescindível que o processo de transição, de um campo para o outro, seja organizado de maneira a atender as necessidades e fornecer segurança física e psicossocial à pessoa que está vivendo essa transição. (DRC p.24, 2019) Portanto, as mudanças que envolvem essa transição refletem também na prática docente, no intuito de tornar o processo de transição algo prazeroso, onde o brincar, o cuidar, o educar e o interagir, se integrem, pois, esses conceitos fazem parte da educação na infância.

Para a efetivação desta integração entre saberes e conceitos trabalhados pelas escolas, é imprescindível a realização de uma articulação qualitativa entre os diferentes estágios de aprendizagem que a criança/aluno se encontra. Processo este que para Vygotsky (2007), é caracterizado pelas relações, interação e o brincar. Assim, a escola deve ser vista como espaço socializador de conhecimentos e sua função é de efetivar um trabalho articulado e com um conjunto de propósitos educativos para garantir a apropriação dos conhecimentos. Para o autor, brincar está relacionado ao desenvolvimento do indivíduo, do ponto de vista tanto psicológico quanto cognitivo e sociocultural.

Nesta perspectiva, a brincadeira e os espaços de experiências dão possibilidade de criar e recriar conhecimentos e vivências e de se ter experiências culturais. Vygotsky enfatiza que conforme a idade da criança aumenta, sua forma de brincar e sua forma de agir também mudarão diante do brinquedo, pois serão criadas outras formas de situação imaginária e outras formas de se realizar. Então o diferencial na transição é o olhar do educador. Nessa perspectiva é importante igualmente salientar a necessidade de Formação Continuada, conforme exposto na LDB, nº 9394/96 nos art. 61 e 67, que garantem a interação dos aspectos teóricos e práticos que promovem e efetivam as especificidades e a sistematização das práxis pedagógicas com a Educação Infantil e Anos iniciais do Ensino Fundamental. Considerando essas ações como contínuas reflexões acerca da ação pedagógica, ressignificando o processo de ensino e aprendizagem e primando por uma educação verdadeiramente de qualidade.

Porém, para que essa qualidade da educação aconteça, é imprescindível observar as diversas questões no que se refere ao contexto educacional, especialmente as questões pedagógicas. Ou seja, a seriedade com que necessitam ser conduzidas as Propostas Pedagógicas, assim como as reorganizações curriculares, discussões quanto ao processo de ensino e aprendizagem, além é claro, da reorganização dos espaços, tempos escolares

e materiais didáticos. Há uma importância de se contemplar na organização do trabalho pedagógico, aspectos que garantem a especificidade de cada nível de estudos, nesse sentido, se faz necessário a necessidade de relacionar os conceitos entre uma etapa e outra, possibilitando a aproximação e continuidade do fazer pedagógico, considerando todas as fases da vida escolar da criança, contemplando o ensino aprendizagem como um todo, como um processo integral, levando em consideração toda a complexidade contextual da idade envolvida e familiar.

Da experiência da Educação Infantil à etapa do Ensino Fundamental, espera que a criança possa realizar a síntese das aprendizagens, que será sua bagagem para prosseguir no percurso do primeiro ano. O que é essa síntese? Segundo a BNCC: Essa síntese deve ser compreendida como elemento balizador e indicativo de objetivos a serem explorados em todo o segmento da Educação Infantil, e que serão ampliados e aprofundados no Ensino Fundamental, e não como condição ou pré-requisito para o acesso ao Ensino Fundamental. (BNCC, p.51) Trata-se, antes, de assegurar em toda a passagem pela Educação Infantil as condições para que as próprias crianças organizem suas sínteses na própria experiência. Quanto mais vivências, mais oportunidades as crianças terão de refletir, de levantar hipóteses, perceber possibilidades, organizar suas explicações sobre o mundo, sobre si mesmas e sobre os outros e sobre o conhecimento.

O desafio é pensar não apenas na criança que ingressa no Ensino Fundamental, mas também em todos os conceitos que integram este processo de ensino. Assim, acredita-se que essa transição deve ser uma oportunidade para pensar e efetivar uma prática pedagógica que considere a criança como um todo, sujeito a aprendizagem, levando em conta sua bagagem de saberes e aspectos biopsicossocial e cultural, garantindo desta maneira a aquisição do conhecimento.

A criança não deixa de ser criança só porque ingressou no Ensino Fundamental, se faz necessário que a concepção de criança esteja clara para todos os envolvidos no processo de transição. E, para que as crianças superem com sucesso os desafios da transição, é indispensável um equilíbrio entre as mudanças, a continuidade das aprendizagens e o acolhimento afetivo, de modo que a nova etapa se construa com base no que as crianças já sabem e são capazes de aprender. O acolhimento das crianças que estão fazendo a transição da educação infantil para o ensino fundamental é responsabilidade dos professores e da escola.

É muito importante que os educadores sejam sensíveis às dificuldades, medos e anseios durante o processo. A ideia é oferecer uma ponte entre uma etapa e outra, assegurando a continuidade do aprendizado e considerando a individualidade de cada criança em ambas as etapas. Há crianças que se adaptam rapidamente, mas existem também as que resistem as mudanças e sendo a insegurança parte inerente do processo, é fundamental considerar esse sentimento, pois as relações afetivas são essenciais no desenvolvimento da confiança e da relação com o outro.

Observar os espaços e considerar eles um dos quesitos importantes para a aceitação de mudança também faz parte do processo de transição. Como deixar de lado as carteiras enfileiradas e manter a disposição e/ou organização do espaço mais próximo do que encontravam na pré-escola, mesinhas com cadeiras, espaço para fazer uma roda e prateleiras com brinquedos ao alcance das crianças são boas formas de favorecer a continuidade entre as etapas. Considerando os quesitos, ambiental, espacial, emocional e não deixar as brincadeiras de lado, haverá uma aceitação e interação melhor das crianças. Já que é visível que as brincadeiras contribuem nesse processo.

Desse modo, o lúdico deve permanecer e ser evidenciado e vivenciado diariamente, a mudança pode ser menos assustadora quando algo de familiar se preserva. As famílias precisam ser acolhidas e receber o apoio não apenas dos professores, mas também da equipe gestora. A escola deve estar aberta a mudanças, a novas estratégias e em considerar a possibilidade de realizar entrevistas com os pais dos alunos antes do início das aulas, principalmente na observância de conflitos emocionais por parte das crianças. Afinal, família e escola devem ser unificadas em ações para a melhor adaptação, desenvolvimento e no processo ensino aprendizagem da criança.

As perguntas podem ser elaboradas após o diagnóstico inicial do educador agendadas posteriormente, é possível montar uma ficha com informações de cada criança, garantindo o diálogo com as famílias para conhecer o andamento da escola, a estrutura e a rotina. Dessa forma, a organização escolar deve ser centrada na criança e nas aprendizagens e todos os envolvidos estar compromissados para a garantia do ingresso, permanência e sucesso nas aprendizagens.

A família tem uma contribuição essencial no período de transição escolar, pois o envolvimento parental proporciona apoio ao desenvolvimento e a conquista gradativa de autonomia da criança no exercício de suas responsabilidades e na realização das tarefas

escolares. A parceria selada entre família e escola propicia estabilidade e segurança a criança diante das mudanças que se apresentam. Ela deve ter uma participação ativa na escola e para que isso aconteça a escola necessita elaborar ações que efetive essa participação. Assim, estará a par do desempenho da criança e igualmente preparada para o trabalho conjunto no desenvolvimento do aprendizado. Esse trabalho conjunto fortalece as relações, a cooperação, os sentimentos de confiança e competência, baseado no diálogo ativo.

CAPÍTULO 6

Modalidades Organizativas da Prática Pedagógica

A organização do trabalho pedagógico na Educação Infantil exige uma estrutura que respeite a especificidade da infância como etapa singular do desenvolvimento humano. Para garantir a intencionalidade educativa sem comprometer a liberdade de criação, descoberta e brincadeira da criança, propõem-se modalidades organizativas flexíveis, mas fundamentadas em princípios teórico-metodológicos coerentes com a função social da instituição de educação infantil.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), os Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento e os Campos de Experiência orientam a organização curricular em consonância com os eixos estruturantes da prática pedagógica: interações e brincadeiras. Com base nisso, o Referencial Curricular da Educação Infantil de Campo Alegre estabelece quatro principais modalidades organizativas:

6.1 Atividades Permanentes

Realizadas com regularidade na rotina (diária ou semanal), buscam aprofundar aprendizagens por meio da repetição com variação, favorecendo a construção de hábitos, vínculos, autonomia e o domínio progressivo de linguagens e conhecimentos. Ex: roda de conversa, leitura de histórias, registro do nome, brincadeiras tradicionais.

6.2 Situações Independentes

As situações independentes são momentos planejados da rotina da Educação Infantil em que as crianças têm liberdade para escolher com o que brincar, como explorar e com quem interagir, a partir de um ambiente previamente organizado pelo educador. Essas experiências estimulam a autonomia, a tomada de decisão, a criatividade e o protagonismo, valorizando o tempo e o ritmo de cada criança.

Em Campo Alegre, reconhece-se que a aprendizagem na primeira infância ocorre por meio da exploração, da interação com objetos, espaços e pessoas, e da

experimentação livre. Por isso, as situações independentes têm a mesma importância que as atividades dirigidas, as sequências didáticas e os projetos integradores.

Nesses momentos, o educador atua como observador atento e mediador sensível, registrando descobertas, acompanhando escolhas e realizando intervenções pontuais quando necessário, sem interromper o fluxo da brincadeira. Os materiais devem ser variados, acessíveis e instigantes — como livros, blocos de montar, fantasias, instrumentos musicais, elementos naturais e jogos simbólicos —, favorecendo diferentes formas de expressão e interação.

As situações independentes contribuem para:

- Exercitar a autonomia e a tomada de decisão;
- Ampliar o repertório lúdico e simbólico;
- Formar vínculos sociais e afetivos;
- Estimular a curiosidade e a imaginação;
- Aprender por meio da experimentação livre e significativa.

O ambiente educativo deve ser organizado de forma a favorecer a permanência, a mobilidade e a concentração, com cantinhos temáticos — leitura, casinha, construção, artes, natureza — e materiais dispostos de modo acessível, considerando os interesses e necessidades de cada faixa etária.

Assim, as situações independentes reafirmam o compromisso da Educação Infantil de Campo Alegre com uma pedagogia que garante o direito de aprender por meio da brincadeira e da interação, reconhecendo o brincar como linguagem central do desenvolvimento infantil e como potente meio de construção ativa do conhecimento.

6.3 Situações Independentes Ocasionais

As Situações Independentes Ocasionais são experiências que surgem de forma não planejada no cotidiano da Educação Infantil e, quando acolhidas com intencionalidade pedagógica, tornam-se oportunidades ricas de aprendizagem. Podem decorrer da curiosidade espontânea das crianças, de fenômenos naturais, de interações com a comunidade ou de acontecimentos inesperados, transformando o imprevisto em conhecimento significativo.

Diferentes das atividades permanentes ou das propostas previamente estruturadas, essas situações emergem no momento e exigem do educador sensibilidade, flexibilidade e escuta atenta para integrá-las ao processo educativo. Em Campo Alegre, são compreendidas como expressões da curiosidade, da sensibilidade e do protagonismo infantil, fortalecendo vínculos e ampliando repertórios culturais.

Exemplos de Situações Independentes Ocasionais:

- Observação e conversa sobre uma tempestade repentina, com registros e reflexões sobre o clima;
- Chegada de um animal ao pátio da escola, motivando desenhos, pesquisas e cuidados;
- Objeto trazido de casa por uma criança, despertando interesse e rodas de conversa;
- Dúvida coletiva surgida durante uma brincadeira, originando investigações;
- Visita inesperada de um familiar ou morador da comunidade para compartilhar saberes locais.

Essas situações favorecem:

- A escuta e o protagonismo infantil;
- O estímulo à curiosidade e à investigação;
- A valorização do território e dos saberes cotidianos;
- O fortalecimento das relações entre crianças, educadores e comunidade.

Trabalhar com situações independentes ocasionais requer abertura para adaptar o planejamento e confiança na capacidade das crianças como sujeitos ativos da própria aprendizagem. No currículo de Campo Alegre, são reconhecidas como parte de uma pedagogia viva, que valoriza o presente, acolhe o inesperado e transforma o cotidiano em fonte de encantamento, conhecimento e significado.

6.4 Projetos Didáticos Interdisciplinares e Integradores na Educação Infantil de Campo Alegre

A Educação Infantil de Campo Alegre tem como base uma concepção de infância que reconhece a criança como sujeito histórico, social e cultural, capaz de expressar suas ideias, sentimentos, desejos e conhecimentos por meio de múltiplas linguagens. Nesse sentido, os projetos didáticos interdisciplinares e integradores representam uma estratégia

pedagógica fundamental para garantir experiências significativas, contextualizadas e conectadas com o território, a cultura e a realidade das infâncias campo-alegrenses.

Inspirados nos Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento da BNCC, nos Campos de Experiência e nas especificidades locais definidas na Parte Diversificada do Currículo, os projetos aqui propostos visam promover aprendizagens que integram diferentes saberes e áreas do conhecimento, respeitando o ritmo e o interesse das crianças, e ampliando suas possibilidades de investigação, criação e participação ativa no processo educativo.

Cada projeto contempla uma temática que emerge das vivências cotidianas das crianças e dialoga com a identidade cultural do município, buscando:

- fortalecer o vínculo com a comunidade e com os saberes populares;
- desenvolver atitudes de cuidado com o meio ambiente e com os outros;
- valorizar a ludicidade como forma de conhecer e interagir com o mundo.

Com caráter interdisciplinar e metodologias participativas, os projetos incentivam o trabalho colaborativo entre educadores, crianças, famílias e comunidade, promovendo uma educação comprometida com a cidadania, a inclusão e o bem viver.

A seguir, apresentamos três propostas de projetos integradores que podem ser desenvolvidos nas unidades de Educação Infantil de Campo Alegre, respeitando os tempos, espaços e singularidades de cada grupo:

1. Campo Alegre, Meu Lugar! – identidade e pertencimento cultural.
2. Brincadeiras, Cantigas e Saberes Populares – cultura da infância e tradições.
3. Pequenos Cuidadores da Natureza – educação ambiental e sustentabilidade.

Essas propostas devem ser compreendidas como referências que podem ser adaptadas, ampliadas e enriquecidas conforme o contexto da unidade educativa, os interesses do grupo e as potencialidades dos territórios. Acima de tudo, são convites à escuta sensível, ao planejamento intencional e ao encantamento cotidiano com o ato de educar na e para a infância.

Elencamos neste Referencial sugestões de Projetos Didáticos Interdisciplinares e Integradores voltados à Educação Infantil do município de Campo Alegre, fundamentados nos Campos de Experiência da BNCC, nos Direitos de Aprendizagem da Educação Infantil, e considerando a Parte Diversificada do Currículo Municipal, que valoriza a cultura local, a diversidade e a ludicidade como princípios pedagógicos centrais:

Projeto 1: "Campo Alegre, Meu Lugar!"

Objetivo geral:

Promover o pertencimento e a valorização da identidade cultural local, despertando nas crianças o reconhecimento de seu território, de suas raízes e das pessoas que fazem parte da sua comunidade.

Campos de Experiência envolvidos:

- O eu, o outro e o nós
- Escuta, fala, pensamento e imaginação
- Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações

Áreas integradas:

Geografia, História, Linguagem oral e escrita, Matemática, Artes visuais

Atividades principais:

- Mapa afetivo do bairro ou da cidade: onde moro, o que gosto, onde brinco
- Visita ao entorno da escola para conhecer pontos importantes (praça, mercado, prefeitura, feira)
- Roda de conversa com um morador antigo da cidade
- Confecção coletiva de um painel ou maquete de Campo Alegre
- Registro oral e ilustrado de histórias e memórias contadas pelas famílias

Conexão com a Parte Diversificada:

Valorização da cultura local, dos saberes tradicionais e da memória da comunidade.

Projeto 2: "Brincadeiras, Cantigas e Saberes Populares"

Objetivo geral:

Reconhecer e vivenciar brincadeiras tradicionais, cantigas e manifestações culturais populares, fortalecendo vínculos afetivos, sociais e culturais.

Campos de Experiência envolvidos:

- Corpo, gestos e movimentos

- Traços, sons, cores e formas
- Escuta, fala, pensamento e imaginação

Áreas integradas:

Educação Física, Música, Língua Portuguesa, Artes, História

Atividades principais:

- Roda de cantigas e brincadeiras antigas (pular corda, ciranda, amarelinha etc.)
- Pesquisa com as famílias sobre as brincadeiras e músicas de infância
- Confeção de brinquedos com materiais recicláveis
- Criação de um “livro” coletivo com ilustrações das brincadeiras aprendidas
- Culminância com uma feira cultural com exposição dos brinquedos e apresentação de músicas e danças

Conexão com a Parte Diversificada:

Resgate de manifestações culturais locais e tradicionais, com valorização do brincar como direito e cultura da infância.

Projeto 3: "Pequenos Cuidadores da Natureza"

Objetivo geral:

Desenvolver atitudes de cuidado e responsabilidade com o meio ambiente, explorando e compreendendo os ciclos da natureza e o papel de cada um na preservação do planeta.

Campos de Experiência envolvidos:

- Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações
- O eu, o outro e o nós
- Corpo, gestos e movimentos

Áreas integradas:

Ciências da Natureza, Matemática, Linguagem oral e escrita, Educação Ambiental, Artes

Atividades principais:

- Criação e cuidado de uma horta ou jardim sensorial na escola
- Observação de elementos naturais (chuva, plantas, insetos)
- Rodas de conversa sobre consumo consciente e reciclagem
- Confeção de brinquedos com material reutilizado
- Elaboração de histórias ou desenhos sobre os “heróis da natureza”
- Dia do cuidar: mutirão para limpar e organizar o espaço escolar ou comunitário

Conexão com a Parte Diversificada:

Integra saberes ambientais, práticas sustentáveis e os modos de vida da zona rural e urbana de Campo Alegre.

6.5.1 A importância dos Projetos Didáticos interdisciplinares e integradores na educação infantil de Campo Alegre

A infância é um tempo de descobertas, encantamentos e aprendizagens significativas. Nesse contexto, os Projetos Didáticos interdisciplinares e integradores surgem como potentes estratégias pedagógicas capazes de articular saberes, promover experiências enriquecedoras e fortalecer a intencionalidade educativa no cotidiano das instituições de Educação Infantil.

Mais do que organizar conteúdos, os projetos propõem uma forma de **educar** pela experiência, mobilizando diferentes áreas do conhecimento, campos de experiência e dimensões do desenvolvimento infantil. Essa abordagem permite que a criança explore o mundo com curiosidade, crie hipóteses, compartilhe saberes, vivencie relações sociais e compreenda a si mesma em relação ao outro e ao seu território.

Em Campo Alegre, os projetos apresentados são também um compromisso com a valorização da cultura local, da diversidade, da sustentabilidade e do direito de brincar. Ao integrar os princípios da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) com os elementos da Parte Diversificada construída a partir da realidade municipal, cada proposta transforma-se em uma ponte entre o cotidiano da criança e o mundo do conhecimento, promovendo aprendizagens vivas, contextualizadas e significativas.

A interdisciplinaridade, quando aliada à escuta sensível e ao planejamento coletivo, rompe com visões fragmentadas do currículo e reconhece que educar na infância é construir sentidos, vínculos e pertencimento. Por isso, os projetos não são apenas um recurso didático, mas um modo de fazer educação com afeto, reflexão e compromisso com a transformação social.

Confiamos que essas experiências, quando alimentadas pelo olhar atento e criativo dos educadores campo-alegrenses, se tornarão sementes de uma educação cada vez mais humana, democrática e integral, à altura das infâncias que habitam e transformam nosso município.

6.5.2 Atividades Permanentes na Educação Infantil de Campo Alegre

As atividades permanentes são propostas pedagógicas que fazem parte do cotidiano das crianças na Educação Infantil, realizadas com frequência regular, seja diariamente ou semanalmente, e que se consolidam como práticas estruturantes da rotina escolar. Sua intencionalidade está na valorização da repetição com variação, na construção de hábitos, na ampliação progressiva das aprendizagens e no fortalecimento dos vínculos com os saberes escolares e sociais.

Essas atividades são planejadas de forma cuidadosa e sistemática, integrando-se ao projeto pedagógico da instituição e aos Campos de Experiência da BNCC, ao mesmo tempo em que dialogam com os saberes e a cultura local do município de Campo Alegre. Elas favorecem o aprofundamento de conhecimentos e o desenvolvimento de competências essenciais, respeitando os ritmos e interesses das crianças.

Entre os exemplos de atividades permanentes que podem ser incorporadas à rotina da Educação Infantil campo-alegrense, destacam-se:

- Rodas de conversa e de cantigas populares
- Leitura diária de livros infantis e reconto de histórias
- Exploração de materiais gráficos e produção do nome próprio
- Momentos de registro coletivo (painéis, desenhos, listas)
- Brincadeiras livres e dirigidas, dentro e fora da sala
- Exploração de jogos de regras simples e desafios matemáticos
- Atividades de cuidado com plantas e animais (hortas, viveiros escolares)

- Expressões artísticas com diferentes materiais (argila, tintas, colagens)

Essas práticas, por meio da repetição com diversidade, possibilitam à criança aprofundar suas experiências, construir significados, desenvolver autonomia e segurança afetiva. Além disso, ao se tornarem familiares e previsíveis, as atividades permanentes contribuem para a organização da rotina escolar, proporcionando um ambiente de confiança, acolhimento e estabilidade emocional.

É importante ressaltar que essas atividades não devem ser mecanizadas ou estanques. Ao contrário, elas precisam ser contextualizadas, abertas à escuta sensível dos educadores, e revisitadas sob diferentes enfoques, de modo a manter o interesse, a criatividade e o encantamento das crianças.

No currículo de Campo Alegre, as atividades permanentes ocupam um lugar de destaque por sua capacidade de articular a tradição com a inovação, garantindo a aprendizagem de forma contínua, significativa e integrada às vivências do território. São momentos privilegiados de interação, investigação e construção coletiva do conhecimento, que respeitam e valorizam a cultura da infância e os saberes da comunidade.

Tabela de Atividades Permanentes

Faixa etária	Exemplos de atividades permanentes	Campos de experiência envolvidos
Bebês (0 a 1 ano e 6 meses)	• Roda de músicas e acalantos • Brincadeiras sensoriais (tecidos, sons, texturas) • Observação e cuidado com objetos do cotidiano • Leitura de imagens e livros de pano • Exploração do corpo no espaço (colchonetes, tapetes)	O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Escuta, fala, pensamento e imaginação
Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses)	• Roda de conversa e cantigas • Leitura diária de histórias e reconto oral • Manipulação de livros e gibis • Atividades com nome próprio • Brincadeiras tradicionais (esconde-esconde, roda, dança) • Cuidados com plantas (regar, observar)	Escuta, fala, pensamento e imaginação; Traços, sons, cores e formas; O eu, o outro e o nós
Crianças pequenas (4 a 5 anos e 11 meses)	• Roda de conversa com temas do cotidiano • Leitura compartilhada e produção de listas, bilhetes, nomes • Jogos de regras simples e desafios matemáticos	Todos os Campos de Experiência, com ênfase em: Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações;

	• Projetos de observação da natureza e experiências com horta • Registros gráficos e orais de vivências • Produções artísticas com tintas, colagens e argila	Escuta, fala, pensamento e imaginação; Traços, sons, cores e formas
--	--	--

CAPÍTULO 7

SISTEMÁTICA DA AVALIAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

7.1 Fundamentos teórico-metodológicos

A avaliação na Educação Infantil exige uma abordagem específica que respeite a singularidade da infância e sua forma peculiar de se expressar, aprender e se desenvolver. Diferente das demais etapas da Educação Básica, a avaliação nessa fase não deve ser classificatória ou excludente, mas sim compreensiva e formativa. A sistemática avaliativa na Educação Infantil deve estar alinhada a fundamentos teóricos que reconhecem a criança como sujeito de direitos e protagonista do seu processo de aprendizagem, articulando os princípios metodológicos que sustentam práticas pedagógicas significativas. O presente texto tem por objetivo discutir os fundamentos teórico-metodológicos que orientam a avaliação na Educação Infantil, considerando os marcos legais e os principais aportes da psicologia do desenvolvimento e da pedagogia crítica.

Na Educação Infantil a avaliação é, por definição legal, uma prática qualitativa e descritiva, que visa acompanhar os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança (BRASIL, 1996). A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reforça que a observação constante e a documentação pedagógica são estratégias centrais para que o educador compreenda as vivências, avanços e desafios das crianças nos diferentes campos de experiência (BRASIL, 2017).

Do ponto de vista teórico, a avaliação deve estar fundamentada em concepções construtivistas e socioculturais do desenvolvimento, como as propostas por Vygotsky (1991), que destaca a importância da interação social e da mediação para a aprendizagem. Avaliar, nesse contexto, significa compreender como a criança se apropria de saberes a partir das experiências que vivencia em contextos significativos, respeitando seu tempo, suas expressões e sua cultura.

Metodologicamente, a sistemática da avaliação envolve estratégias como a observação contínua, o registro pedagógico, a escuta sensível e a documentação das aprendizagens. A escuta ativa permite ao educador captar indícios do pensamento infantil e ajustar suas intervenções pedagógicas. A documentação, por sua vez, não é um fim em

si mesma, mas um recurso para refletir sobre a prática e tornar visíveis os processos de aprendizagem.

Além disso, é fundamental que a avaliação tenha um caráter participativo, envolvendo as famílias como parceiras no processo. Compartilhar registros, fotos, produções e relatórios descritivos fortalece o vínculo entre escola e família e promove um olhar mais ampliado sobre o desenvolvimento da criança.

A avaliação deve ser também uma ferramenta de planejamento pedagógico, permitindo ao educador repensar suas estratégias, materiais e interações com base nas observações realizadas. Avaliar, portanto, é um ato ético e político, que exige compromisso com a infância, sensibilidade e intencionalidade pedagógica.

A sistemática da avaliação na Educação Infantil deve estar comprometida com a escuta, o respeito e a valorização da criança em sua totalidade. Longe de medir desempenhos, avaliar é compreender processos e promover contextos de aprendizagem que favoreçam o desenvolvimento integral. Fundamentada em teorias do desenvolvimento humano e respaldada pelos marcos legais da educação brasileira, a avaliação assume um papel central na construção de práticas pedagógicas reflexivas, significativas e humanizadoras. Ao educador cabe o papel de observador atento e intencional, que registra, analisa e compartilha os percursos das crianças com empatia, criticidade e compromisso com uma educação de qualidade.

7.2 Estratégias e Instrumentos de Avaliação na Educação Infantil

A avaliação na Educação Infantil deve respeitar as especificidades da infância, compreendendo o desenvolvimento das crianças em seus múltiplos aspectos – físicos, afetivos, emocionais, sociais e cognitivos. De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), a avaliação nesse segmento tem função formativa, diagnóstica e contínua, devendo acompanhar os processos de aprendizagem, respeitar os tempos e ritmos individuais e contribuir para o planejamento das práticas pedagógicas.

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, 2009), a avaliação deve estar integrada à proposta pedagógica da instituição, sendo realizada por meio da observação, registro e análise do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção ou retenção. A avaliação deve ocorrer de forma processual, por meio da escuta sensível, do diálogo com as crianças e da documentação pedagógica.

As principais estratégias de avaliação utilizadas na Educação Infantil incluem:

Observação direta e sistemática: realizada durante as interações e atividades cotidianas, permitindo compreender como a criança aprende, se comunica, se movimenta e se relaciona.

- Registros narrativos e descritivos: textos escritos pelos professores com base nas vivências das crianças, descrevendo suas ações, fala, expressões e interesses.
- Relatórios individuais: síntese reflexiva do percurso da criança, considerando seus avanços, desafios e singularidades.
- Rodas de conversa e escuta ativa: espaços que favorecem a expressão das crianças e permitem aos educadores compreenderem suas percepções, saberes e sentimentos.
- Documentação pedagógica: registros visuais, escritos e sonoros das experiências vivenciadas pelas crianças, organizados de forma reflexiva para análise e replanejamento das práticas.

7.2.1 Instrumentos de Avaliação

Os instrumentos utilizados devem ser coerentes com os princípios pedagógicos da Educação Infantil. Dentre os mais utilizados, destacam-se:

Fichas de acompanhamento do desenvolvimento: utilizadas para registrar aspectos específicos do desenvolvimento da criança em diferentes campos de experiências.

Diários de campo: cadernos ou arquivos nos quais os educadores registram, de forma reflexiva, suas observações e percepções ao longo da rotina.

Entrevistas com as famílias: instrumento valioso para integrar a visão dos responsáveis ao processo avaliativo, promovendo uma escuta mais ampla da trajetória da criança.

A avaliação na Educação Infantil deve valorizar os processos em detrimento dos resultados, promovendo uma compreensão ampla e contextualizada do desenvolvimento infantil. Avaliar é, sobretudo, um ato de escuta, de acolhimento e de respeito à infância.

Nesse sentido, é papel do educador assumir uma postura investigativa, comprometida com o acompanhamento contínuo das crianças, resguardando sempre o caráter não classificatório da avaliação nesse segmento, conforme recomenda a legislação vigente.

7.2.3 Documentação, Registro e Acompanhamento Individualizado da Aprendizagem;

A intencionalidade pedagógica em relação ao trabalho com crianças em creches e pré-escolas, no nosso país, é recente, pois somente em 1988, com a promulgação da Constituição Federal, em capítulo próprio da educação, é reconhecida a oferta de Educação Infantil enquanto direito da criança, dever do Estado e opção da família (CF/1988), ratificada em 1996, pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB Lei nº 9.394/96), artigo 29, a qual institui que:

A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, completando a ação da família e da comunidade.

É também na década de 90 do século passado que presenciamos o ingresso, em nosso país – e a difusão em âmbito internacional –, de publicações referentes ao programa para a primeira infância realizado em Reggio Emilia, município italiano que teve como principal referência o educador Loris Malaguzzi, alcançando excelência na qualidade das experiências educativas proporcionadas à criança. Conforme Rinaldi (1999), essa abordagem visa a proteger a originalidade e a subjetividade, sem criar o isolamento do indivíduo, oferecendo às crianças a possibilidade de confrontarem situações especiais, na qual a importância do inesperado e do possível é reconhecida.

A documentação entendida como processo implica a produção de registros ao longo do percurso pedagógico; envolve o registro das experiências vividas, tanto individuais quanto coletivas, como os fatos ocorridos, as atividades realizadas, as vozes manifestadas no cotidiano da turma. Para Dahlberg, Moss e Pence (2003, p. 194), a Documentação Pedagógica,

[...] como conteúdo, é o material que registra o que as crianças estão dizendo e fazendo, é o trabalho das crianças e a maneira com que o pedagogo se relaciona com elas e com o seu trabalho. Tal material pode ser produzido de muitas maneiras e assumir muitas formas – por exemplo, observações manuscritas do que é dito e feito, registros em áudio e vídeo, fotografias, gráficos de computador, o próprio trabalho das crianças. Este

material torna o trabalho pedagógico concreto e visível (ou audível) e, como tal, é um ingrediente importante para o processo da documentação pedagógica.

Segundo Barbosa e Horn (2008), ao documentar pedagogicamente o dia a dia na escola, vão sendo criados elementos de memória, recuperação de episódios e de acontecimentos. Nesse processo, os adultos (educadores, pais e administradores) e as crianças vão construindo a historicidade, vivenciando processos coletivos e, ao mesmo tempo, preservando a singularidade e os percursos individuais.

O Registro é um recurso que auxilia a memória, possibilita retomar e rever os fatos ocorridos, além de “no contexto da Documentação Pedagógica, propiciar elementos para o professor repensar suas realizações junto aos alunos” (MENDONÇA, 2009, p. 67).

Na experiência de Reggio Emilia, reforça-se a questão dos registros, uma vez que, como relatam Ostetto e Leite (2004), se acredita na competência tanto das crianças quanto dos professores, e cada um interpretará e transformará o seu fazer de forma que sempre possa reconhecer-se nele, de maneira a senti-lo mais legítimo e pessoal.

Assim, por um lado, os registros são uma possibilidade de formação para o professor, pois permitem uma avaliação viva de sua trajetória com o grupo, além de serem acervo cultural e político para a pesquisa sobre as crianças. E para as crianças, a possibilidade de expressar-se e ver-se documentada em suas ações cotidianas, valorizando suas produções culturais, o respeito às formas de ser, pensar e agir. Os registros permitem que conheçam os outros e a si mesmas, já que dão visibilidade não apenas à sua fala, mas igualmente, às suas diversas outras linguagens (OSTETTO; LEITE, 2004).

Utilizamos diferentes instrumentos de registro e memória das produções de crianças e de professores, são eles: diário de aula/caderno de observações ou diário de classe; fichas de acompanhamento diário do trabalho do professor; pareceres descritivos individuais; espaço físico e recursos digitais.

Magalhães e Marincek (1995) definem os diários de aula como um suporte de memória em que se realizam reflexões sistemáticas, onde o professor conversa consigo, faz anotações, encaminhamentos, avalia atividades realizadas, documenta o percurso de sua turma. Concluem, dizendo que o diário de aula é “um documento com a história do

grupo e os avanços do próprio professor” (MAGALHÃES; MARINCEK apud CAVALCANTI, 1995, p. 5).

Para Zabalza (1994, p. 91), que investiga os registros realizados pelo professor na forma de diários, aos quais atribui o sentido de expressar o pensamento do professor, estes diários são a possibilidade de dar a conhecer o que o professor “expõe-explica-interpreta” sobre sua ação cotidiana.

Já os pareceres descritivos individuais são documentos redigidos pelos professores de turma, contendo aspectos significativos do desenvolvimento cognitivo, social, motor e afetivo da criança, utilizando como ferramenta as observações registradas pela professora ou professor sobre o envolvimento ou não das crianças com as situações de aprendizagens. Sua forma final é apenas uma síntese do que vem ocorrendo, uma representação do que foi vivido pela criança no período a que se refere o documento.

Os pareceres descritivos individuais têm como um de seus objetivos apresentarem às famílias ou aos responsáveis pelas crianças um pouco de sua vida escolar durante um determinado período. Além desse objetivo de informar e compartilhar, registram a historicidade do processo das crianças na construção de conhecimentos, o que colabora para a própria constituição de identidade por parte da criança. Podem ainda, como considera Hoffmann (2000, p. 66), ser um “instrumento socializador de conquistas históricas, favorecendo o surgimento de outros olhares reflexivos sobre a sua história, tornando-a singular para muitas outras pessoas, e, ao mesmo tempo, contextualizando o seu processo evolutivo e natural de desenvolvimento”.

A utilização do espaço físico como suporte de memória para a exposição de documentação pedagógica é outra das contribuições da experiência de Reggio Emilia. Nas paredes da sala, dos corredores e no hall de entrada da escola, são fixados painéis, que podem ter como finalidade apresentar as produções coletivas e individuais das crianças e servirem de comunicação entre a escola e as famílias.

As produções selecionadas para exposição representam vivências do grupo. As paredes acolhem os painéis que, por sua vez, acolhem e expressamos pensamentos, os sentimentos e as produções das crianças, que, por mais que sejam recentes, já fazem parte das memórias individuais ou de grupo dos sujeitos que ali estão representados.

Para Malaguzzi (1999, p. 73), em “toda a escola, as paredes são usadas como espaços para exposições temporárias e permanentes do que as crianças e os professores

criaram: nossas paredes falam e documentam”. Aqui no Brasil, Madalena Freire (1983, 1985) relata como o espaço da sala de aula vai sendo modificado desde o início do ano, com a chegada das crianças, que começam a habitar o espaço e atuar sobre ele, transformando-o de modo a fazê-lo e o reconhecerem como seu. É um material aberto que busca contar de forma sintetizada, mas significativa, o andamento de um percurso ou uma experiência pontual, valorizando o significado de um determinado espaço e/ou material.

Os recursos digitais, com imagem e fotografia, são para Kramer (2002, p. 52) “um constante convite à releitura, a uma forma diversa de ordenar o texto imagético. Podem ser olhadas muitas vezes, em diferentes ordens e momentos, podem ter outras interpretações”. Desse modo, as filmagens e imagens facilitam as descrições, interpretações e análises, possibilitando a quem não estava presente conhecer determinados fatos, inspirando a reflexão sobre o acontecido, o que, para Barbosa e Horn (2008, p. 110), torna os “registros fotográficos e em vídeos imprescindíveis para o trabalho com as crianças pequenas”.

Também denominados de recursos digitais, as redes sociais, e os grupos de WhatsApp, em que são possíveis os compartilhamentos de imagens e vídeos, estão cada vez mais frequentes no dia a dia da escola, tornando-se um instrumento que oportuniza às famílias e à sociedade em geral a visibilidade do trabalho realizado nas instituições de ensino, principalmente nas Instituições de Educação Infantil.

A documentação pedagógica, como demonstramos, pode tornar-se o elo dinamizador da relação professor-criança-conhecimento. Os registros – produzidos tanto pelas crianças, quanto pelos professores –, entendidos como elementos fundamentais da documentação pedagógica, quando carregam uma intencionalidade pedagógica, deixam de ser apenas uma burocracia sem significado e tornam-se grandes aliados do professor. No entanto, sabemos também que, mesmo os registros produzidos sem intencionalidade pedagógica podem se tornar documentos e documentação pedagógica quando analisados e organizados por um leitor que produz significados sobre eles.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Referencial Curricular da Educação Infantil de Campo Alegre (RCCAAL) representa um marco no fortalecimento da identidade pedagógica da rede municipal, ao sistematizar concepções, princípios, objetivos e orientações para uma prática educativa comprometida com os direitos das crianças, a qualidade social da educação e o respeito à diversidade cultural do território.

Sua elaboração foi fruto de um processo participativo, que envolveu educadoras, coordenadoras, gestoras, formadoras e a comunidade escolar em momentos de escuta, reflexão e construção coletiva. Agora, sua implantação e implementação efetiva exigem o comprometimento institucional com a apropriação gradual e formativa do documento, em todas as unidades de Educação Infantil do município.

Para que o RCCAAL se traduza em ação concreta no cotidiano das instituições, torna-se indispensável a revisão e a adequação dos Regimentos Escolares e dos Projetos Político-Pedagógicos (PPP's), à luz dos princípios e diretrizes aqui estabelecidos. Isso significa alinhar os documentos normativos e institucionais da rede às concepções de infância, currículo, avaliação e organização do trabalho pedagógico propostos neste Referencial.

Além disso, o RCCAAL deve ser compreendido como um instrumento orientador das práticas pedagógicas, apoiando o planejamento, a formação continuada, a gestão do cotidiano escolar e a articulação com as famílias e a comunidade. Ele deve ser usado para garantir coerência entre as intencionalidades educativas da rede e o que, de fato, é vivido e experienciado pelas crianças nas instituições de Educação Infantil de Campo Alegre.

A efetividade deste documento dependerá, sobretudo, do compromisso ético, político e pedagógico dos profissionais da educação, da valorização das infâncias como prioridade no campo das políticas públicas e da construção de uma cultura de acompanhamento, monitoramento e constante revisão das práticas educativas.

Portanto, mais do que um documento prescrito, o RCCAAL é um convite ao diálogo permanente, à escuta sensível e à construção coletiva de uma educação infantil pública, democrática, afetiva e transformadora — à altura dos sonhos, dos direitos e das potências das crianças de Campo Alegre.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Maria Carmem S.; HORN, Maria da Graça S. Projetos Pedagógicos na Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; HORN, Maria da Graça Souza (Orgs.). Organização do tempo e do espaço na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BRANDÃO, A. C. P.; LEAL, T. F. “Alfabetizar e letrar na Educação Infantil” sem medo de ser feliz.... In: BRANDÃO, A. C. P.; ROSA, E. C. S. (org.). Ler e escrever na Educação Infantil: discutindo práticas pedagógicas. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

BRANDÃO, A. C. P.; ROSA, E. C. S. (org.). Ler e escrever na Educação Infantil: discutindo práticas pedagógicas. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: [colocar data].

BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 2005. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 26 maio 2025.

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 25 abr. 2002. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/L10436.htm. Acesso em: 26 maio 2025.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Estatuto da Pessoa com Deficiência. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 30 maio 2025.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, 23 dez. 1996.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI). Brasília: MEC/SEB, 2009.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Subsídios para a construção de uma política de educação infantil. Brasília: MEC/SEB, 2010.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducuespecial.pdf>. Acesso em: 30 maio 2025.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL. Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade. Brasília: MEC, 2004. Disponível em:

<https://www.gov.br/mec/pt-br/publicacoes-secretarias/semesp/experiencias-educacionais-inclusivas-programa-educacao-inclusiva-direito-a-diversidade>. Acesso em: 30 maio 2025.

BRASIL. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI). Vol. 1. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CAMPOS, Maria Malta; FÜLÖP, Maria Tereza Goudard. Indicadores de qualidade na educação infantil. Brasília: MEC, 2009.

CAMPO ALEGRE. Lei N° 805/2016, de 17 de fevereiro de 2016. Cria o CMAEE do município de Campo Alegre – AL. Campo Alegre: Câmara Municipal, 2016.

CAMPO ALEGRE. Lei N° 922/2019, de 29 de maio de 2019. Cria o Espaço "Crer e Ser". Campo Alegre: Câmara Municipal, 2019.

CAMPO ALEGRE. Resolução CMECA N° 02/2018, de 24 de maio de 2018. Diretrizes da Educação Especial de Campo Alegre – AL. Campo Alegre: CMECA, 2018.

CUNHA, Eugenio. Práticas pedagógicas para inclusão e diversidade. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2018.

CUNHA, Maria Isabel da. O professor e sua formação: identidade e saberes docentes. In: CUNHA, M. I. da (org.). Formação de professores: perspectivas atuais. São Paulo: Papirus, 1996.

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

FARIA, Ana Teresa Goulart de. A escuta sensível na educação infantil: outros modos de educar e cuidar. Campinas: Papirus, 2012.

FERREIRO, Emilia. Pastas de infância. São Paulo: Ática, 2001.

FERREIRO, Emilia. Reflexões sobre alfabetização. São Paulo: Cortez, 1993.

GANDINI, Lella; EDWARDS, Carolyn (Org.). Bambini: a abordagem italiana à Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed, 2002.

GANDINI, Lella; GOLDBABER, J. Duas Reflexões sobre a Documentação. In: GANDINI, Lella; EDWARDS, Carolyn (Org.). Bambini: a abordagem italiana à Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed, 2002.

HORN, Maria das Graças Souza. Infância e linguagem: Bakhtin, Vygotsky e o ensino da língua materna. São Paulo: Cortez, 2004.

IMBERNÓN, Francisco. Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2010.

INSTITUTO NACIONAL DE NANISMO (INN). Guia para crianças com nanismo. Disponível em: <https://institutonacionaldenanismo.com.br/downloads/guia-para-criancas-com-nanismo/>. Acesso em: 14 maio 2025.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. O brincar e suas teorias. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2011.

KRAMER, Sonia. A infância e sua singularidade: desafios para a educação infantil. São Paulo: Ática, 2007.

KRAMER, Sônia. A infância e sua singularidade: desafios à pedagogia e à didática na educação infantil. In: OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de (org.). Educação infantil: muitos olhares. São Paulo: Cortez, 2002.

MACHADO, Maria Lúcia de A. (org.). Encontros e desencontros em educação infantil. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

MALAGUZZI, Loris. A estética e as linguagens das crianças. In: GANDINI, L.; EDWARDS, C.; FORMAN, G. (org.). As cem linguagens da criança. Porto Alegre: Penso, 1999.

MANUAL MSD. Síndrome de Down (Trissomia 21) – versão para a família. [S. l.]: MSD Manuals, 2024. Disponível em: <https://www.msdmanuals.com/pt/casa/...>. Acesso em: 28 maio 2025.

MERCK & CO., Inc. Tipos de nanismo osteocondrodislásico. Manual MSD edição para profissionais. 2025. Disponível em: <https://www.msdmanuals.com/...>

NÓVOA, António. Os professores e a sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. Educação Infantil: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2006.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; ARAÚJO, Sandra. A avaliação na educação infantil: um olhar sensível e reflexivo sobre as crianças. Porto Alegre: Penso, 2011.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS). Classificação Internacional de Doenças – CID-11: Transtornos do Neurodesenvolvimento. Genebra: OMS, 2021. Disponível em: <https://icd.who.int/pt>. Acesso em: 25 jul. 2024.

QUADROS, Ronice Müller de; PATERNO, Ursula. Políticas linguísticas: o impacto do Decreto 5.626 para os surdos brasileiros. Revista Espaço, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 7–19, 2006. Disponível em: <https://seer.ines.gov.br/index.php/revista-espaco/article/view/1052>. Acesso em: 26 maio 2025.

RENZULLI, Joseph S. A concepção de superdotação no modelo dos três anéis. In: VIRGOLIM, Angela M. R.; KONKIEWITZ, E. C. Altas habilidades/superdotação. Campinas: Papirus, 2014. p. 219–264.

RENZULLI, Joseph S.; REIS, Sally M. The Schoolwide Enrichment Model. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press, 1985. p. 323–352. Disponível em: <https://gifted.uconn.edu/...> Acesso em: 10 jun. 2022.

RESENDE, Luiz Carlos de Freitas. Didática e prática de ensino na Educação Infantil. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

ROSEMBERG, Fúlvia. Educação Infantil: desafios da qualidade e da igualdade. In: BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Subsídios para a construção de uma política de educação infantil. Brasília: MEC/SEB, 2010.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. Guia de Educação Especial para a Inclusão na Rede Municipal de Ensino de Maceió. Maceió, 2016. Disponível em: <https://www.ecowd.inf.br/...> Acesso em: 30 mai. 2025.

SELUNICEF. Plano Municipal pela Primeira Infância – Campo Alegre/AL. Campo Alegre: Prefeitura Municipal, 2019.

SKLIAR, Carlos. A Surdez: um olhar sobre as diferenças. 8. ed. Porto Alegre: Mediação, 2005.

SOLÉ, Isabel. Ler para compreender. Porto Alegre: Artmed, 2003.

STROBEL, Karin Lilian. Ouvindo os surdos: uma experiência com a diferença. Petrópolis: Vozes, 2008.