

JORNADA DE TEMPO INTEGRAL: Um caminho para a Educação Infantil no Estado do Ceará



Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

C387j Ceará, Secretaria da Educação do
Jornada de tempo integral: um caminho para a Educação
Infantil no estado do Ceará: educação infantil – vol. 1/
Secretaria da Educação do Ceará. – Fortaleza: SEDUC, 2025.

70 p. : il.

ISBN 978-85-8171-586-5

1. Tempo integral. 2. Educação infantil. 3. Equidade. I.
Queiroz, Erica Maria Laurentino de. II. Pires, Iêda Maria Maia.
III. Pinto, Wandelcy Peres. IV. Amorim, Aline Matos de. V.
Nascimento, Cícera Fernanda Sousa do. VI. Título.

CDD: 370.111

Às crianças deve ser dado o tempo necessário para
que elas se deparem com a beleza da descoberta.



ÍNDICE

Apresentação

Diálogos Introdutórios

01 Conversando com a(o)
gestora(or) municipal

02 Conversando com a(o)
gestora(or) escolar

03 Conversando com a(o)
professora(or)

Para refletir (e agir) ...

Referências



Apresentação

Caras(os) gestoras(es) municipais, gestoras(es) escolares e professoras(es),

O documento que vocês têm em mãos é um referencial orientador para a implementação da Política de Educação em Tempo Integral e da Jornada de Escola em Tempo Integral na Etapa da Educação Infantil.

A política de Escola de tempo Integral atende a Lei do MEC, **14.640/2023**, reafirmada nas Portarias do MEC: Portaria **1.495** de 02/08/2023 e na Portaria **2.036** de 23/11/2023. Estas normativas legais definem as diretrizes para a ampliação da jornada escolar em tempo integral, na perspectiva da educação integral, e estabelecem ações estratégicas no âmbito do Programa Escola em Tempo Integral.

Nosso principal objetivo é fortalecer e apoiar as redes municipais, por meio do Regime de Colaboração, na implementação da política de **Educação Infantil em Tempo Integral** que assegure um atendimento de qualidade para bebês e crianças, a partir de estratégias pedagógicas vinculadas à construção de um currículo articulado com as DCNEI/2009, com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), com o Documento Curricular Referencia do Ceará(DCRC,2019) e com os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (2024).

A ampliação da **Jornada Escolar na Educação Infantil**, no modelo de tempo integral, está diretamente vinculada ao compromisso do Estado brasileiro com a efetivação dos direitos fundamentais da criança e à promoção da educação integral como política pública que promove experiências que respeitem as infâncias, os direitos de aprendizagem e de desenvolvimento e contemplem a diversidade dos contextos educacionais no território cearense.

Por isso, este documento foi construído a partir de um processo colaborativo e dialógico, no qual múltiplas vozes -gestores, educadores, pesquisadores e comunidades escolares- se entrelaçaram desde as primeiras reflexões, tornando-se um guia essencial para a consolidação de uma jornada educativa significativa e transformadora.

Para que pudéssemos organizar este guia, um **Grupo de Trabalho** (GT) foi criado no início de 2022, com representação da Secretaria da Educação do Estado do Ceará, de Coordenadorias Regionais de Desenvolvimento da Educação (CREDEs), de professoras(es) e gestoras(es), com a finalidade de assegurar que as múltiplas visões sobre a escola de tempo integral fossem transformadas em orientações qualificadas e, principalmente, realistas.

Ao longo dessa jornada, por meio de encontros virtuais, o Grupo de Trabalho (GT) reuniu gestores, educadores e especialistas para discutir os avanços e desafios na implementação da jornada de tempo integral na Educação Infantil nas redes municipais e os impactos dela nas aprendizagens de bebês e crianças, além de reflexões sobre o educar e o cuidar nessa etapa da Educação Básica e nessa modalidade.

O foco do grupo sobrepõe, portanto, a construção de um documento, na medida em que endossa a necessidade de uma **Educação Integral** na perspectiva de uma **Jornada de Educação em Tempo Integral**. Esse sentimento foi concretizado na organização de um diálogo pautado em três pilares.

1. O primeiro deles é a aproximação com nossas(os) **Secretárias(os) Municipais** da Educação.

São essas(es) gestoras(es) que impulsionam políticas públicas em rede voltadas para a Primeira Infância, a fim de assegurar o cumprimento de seus Planos Municipais de Educação, Planos Municipais da Primeira Infância e demais outros pactos legais e normativos firmados em cooperação com os entes federados. É com elas(es) que solidificamos o discurso sobre a legislação fundante da Jornada de Tempo Integral na Educação Infantil, a implementação dos Parâmetros para Qualidade e Equidade da Educação Infantil Cearense, o (re)credenciamento das Unidades Escolares (UEs) de tempo integral e o papel das CREDEs e da SEDUC no processo de fortalecimento das redes.

2. O segundo pilar é a conversa com as(os) **gestoras(es) escolares**, ou seja, diretoras(es) e **coordenadoras(es) pedagógicas(os)**.

Com elas(es), nós traçamos o cenário das unidades escolares, estabelecendo o perfil das(os) profissionais da Educação Infantil que atuam em jornada de tempo integral e como esse ecossistema educacional pode funcionar.

Ampliamos a compreensão das(os) gestoras(es) sobre as especificidades das crianças e de suas famílias, proporcionando um acolhimento nas unidades de Educação Infantil em Tempo Integral. Esse olhar atento fortalece a construção de uma comunidade educativa que valoriza as interações e a participação ativa das famílias no processo de aprendizagem e desenvolvimento infantil.

Além disso, destacamos a centralidade do Projeto Político Pedagógico como um elemento integrador e articulador da Escola de Tempo integral, destacamos também as interações e brincadeiras, como o eixo estruturante para a organização das práticas educativas, proporcionando experiências que respeitem os direitos de aprendizagem e desenvolvimento de bebês e crianças, conforme previsto na BNCC (2017).

O fortalecimento das equipes de gestão e dos docentes ocorre por meio da promoção de formações continuadas, que assegurem uma abordagem alinhada às diretrizes dos Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (2024) e o compromisso com uma educação integral, equitativa e significativa."

3. No terceiro pilar, nosso diálogo se volta para a equipe docente: as(os) professoras(es) e sua relações com as crianças e suas famílias.

Por meio delas(es), também trazemos para o **centro das ações o olhar sobre as crianças** e as famílias da Educação Infantil que são atendidas em Escolas de tempo integral, refletindo sobre o engajamento desses atores-chave e sobre como dar robustez ao acompanhamento das crianças por meio da Documentação Pedagógica.

É nesse momento que o **currículo da Educação Infantil** ganha destaque, pois revelamos as tessituras construtoras das rotinas, dos tempos, dos espaços, da avaliação e do registro das atividades, com foco na oportunidade de experiências, nas possibilidades e nas aprendizagens na Educação Infantil de tempo integral.

Acreditamos, então, que essas multidimensões possam ser capazes de unir esforços em busca de uma Educação Infantil equânime e de qualidade no Ceará.

Coordenadoria de Educação e Promoção Social (COEPS)

Diálogos Introdutórios

O cenário educacional brasileiro passou por mudanças significativas nos últimos anos, especialmente com a aprovação da Lei nº 14.640/2023, que institui o Programa Escola em Tempo Integral, e a publicação da Resolução CNE/CEB nº 1/2024, que estabelece Diretrizes Operacionais de Qualidade e Equidade para a Educação Infantil. Essas normativas ampliam e aprofundam a compreensão da Educação em Tempo integral como uma política estruturante, que articula tempo, espaço, currículo, formação docente e intersetorialidade, reafirmando assim, o compromisso do Estado do Ceará com o desenvolvimento integral e integrado de crianças e adolescentes.

Diante desse novo marco legal e político, torna-se necessária uma reformulação da Jornada de Tempo Integral, para que ele se mantenha atualizada, ética e comprometida com as exigências contemporâneas da Educação Pública. Desta forma, a atualização destes conteúdos a essas normativas atuais fortalece nosso compromisso e a coerência com os princípios de equidade, direito à educação, gestão democrática e valorização da Educação Infantil.

A atualização deste material, portanto, não é apenas uma adequação técnica. Ela representa uma resposta política e pedagógica às novas exigências legais, com o objetivo de apoiar gestoras(es) municipais e escolares, professoras(es) e demais profissionais, no enfrentamento dos desafios concretos da implementação do tempo integral, na etapa da Educação Infantil, em seus territórios. Para isso, estruturamos este documento da seguinte forma:

- 1. O diálogo com as(os) Secretárias(os) Municipais da Educação.**
- 2. O diálogo com as(os) gestoras(es) escolares, ou seja, diretoras(es) e coordenadoras(es) pedagógicas(os);**
- 3. O diálogo com as(os) professoras(es).**

Diálogos
sobre os
fundamentos
da Educação
Integral

Cada grupo de leitoras(es) pode ler o documento na íntegra, mas também calibrar seu olhar para o capítulo que lhes cabe. De toda forma, trazemos algumas discussões importantes, as quais entendemos ser pontos comuns a todas(os) as(os) profissionais que atuam direta ou indiretamente com a Educação Infantil. São estas:

- A Educação Integral e a Educação em Tempo Integral
- O *educar* e o *cuidar* na Educação Infantil em tempo integral



- Os impactos do tempo integral nas *aprendizagens* de bebês e crianças
- Os *avanços* e os *desafios* na implementação da jornada de tempo integral.

Para chegar a esses tópicos, que consideramos fundamentais para avançar nas reflexões sobre a jornada de tempo integral na primeira etapa da Educação Básica, a Secretaria da Educação do Estado do Ceará (SEDUC - CE) montou um grupo de trabalho composto por representantes das Coordenadorias Regionais de Desenvolvimento da Educação (CREDEs), por professoras(es), gestoras(es) escolares e técnicas(os) educacionais da SEDUC - CE.

É válido registrar que, ao longo dos encontros do grupo de trabalho¹, muito se foi falado sobre as poucas produções científicas atualizadas e qualificadas a respeito da jornada de tempo integral na Educação Infantil. Os cenários e pesquisas encontrados normalmente traziam um olhar para o Ensino Fundamental. Dito isso, consideramos a publicação deste documento um marco histórico e um avanço sem precedentes para a educação cearense.

A Educação integral e a educação em tempo integral

É importante partirmos do pressuposto de que a **educação integral** é um conceito que diz respeito a uma abordagem educacional que leva em conta o desenvolvimento pleno e a formação integral, o que difere da **educação com jornada em tempo integral**. Este último diz respeito ao tempo em que as crianças permanecem na escola. Uma escola de tempo integral que promove uma educação integral tem como objetivo o desenvolvimento das potencialidades humanas em todos os aspectos: social, emocional, cognitivo, respeitando o contexto sociocultural.

A educação de tempo integral foi defendida pelas ideias de teóricos como Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro, os quais já afirmavam ser preciso oportunizar às crianças da classe trabalhadora os mesmos direitos garantidos aos filhos da elite. De acordo com Maurício (2019),

Anísio enfatiza que para desenvolver a criança integralmente, a escola deve oferecer atividades práticas, isto **requer tempo**. Darcy mostra como as **carências sociais implicam uma escola de dia completo** e os serviços que ela deve prestar. (MAURÍCIO, 2019, p. 65, grifos nossos)

¹ Ao longo de 2022, em encontros virtuais, também foram convidadas(os) para o diálogo, ainda que de forma pontual, formadoras(es) regionais, municipais, além de coordenadoras(es) municipais da Educação Infantil.

Assim sendo, a jornada de educação e de cuidados em tempo integral precisa unificar as visões de uma educação que coloque a criança no centro de todas as ações intencionalmente planejadas, para além da concepção assistencialista, pois não se pode reverberar a concepção de um espaço apenas para “guardar” essas crianças, mas sim, pensar em ações que coloquem o próprio desenvolvimento infantil em todas as suas nuances como prioridade. Aumentar o tempo dentro da escola deve estar associado à qualificação das atividades dentro deste espaço.

É nesse sentido que, quando propomos a Educação Infantil em tempo integral, a primeira tomada de atitude é pensar um projeto pedagógico que esteja alinhado com as Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil, nas quais a Educação Infantil é defendida como primeira etapa da Educação Básica, opondo-se, assim, da visão ultrapassada que enxerga essa fase da educação como meramente assistencialista e preparatória. Embora os documentos oficiais orientem que o cuidado não pode estar dissociado do educar no processo educacional, esse alinhamento precisa ser bem planejado e seguir metodologias específicas para atender as demandas de bebês e crianças, com estudos aprofundados sobre diversos temas que contemplem assuntos relacionados ao desenvolvimento infantil e à qualidade das práticas pedagógicas.

O educar e o cuidar na Educação Infantil em tempo integral

O **cuidar** e o **educar** são ações indissociáveis na primeira infância, pois essa fase da criança exige atenção especial ao desenvolvimento social, cultural, cognitivo e afetivo, e isso depende de como se dá essa articulação. A educação e o cuidado precisam fazer parte do planejamento pedagógico para que os processos de aprendizagem essenciais para o desenvolvimento dos bebês e crianças possam ser realizados de forma efetiva e eficaz.

De acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998),

Contemplar o cuidado na esfera da instituição da educação infantil significa compreendê-lo como parte integrante da educação, embora possa exigir conhecimentos, habilidades e instrumentos que extrapolam a dimensão pedagógica. Ou seja, cuidar de uma criança em um contexto educativo demanda a integração de vários campos de conhecimentos e a cooperação de profissionais de diferentes áreas. [...] Cuidar significa valorizar e ajudar a desenvolver capacidades. O cuidado é um ato em relação ao outro e a si próprio que possui uma dimensão expressiva e implica em procedimentos específicos (BRASIL, vol. I, 1998, p.24).

Numa unidade escolar que oferta Educação Infantil em jornada de tempo integral, as ações indissociáveis de educar e cuidar se amplificam, não somente em virtude do tempo destinado a cada prática, mas também pela oportunidade de diversificar essas práticas.

Essa proposta é fortemente demarcada na BNCC (BRASIL, 2017), quando ela afirma que

as creches e pré-escolas, ao acolher as vivências e os conhecimentos construídos pelas crianças no ambiente da família e no contexto de sua comunidade, e articulá-los em suas propostas pedagógicas, têm o objetivo de **ampliar o universo de experiências, conhecimentos e habilidades dessas crianças, diversificando e consolidando novas aprendizagens** [...] (BRASIL, 2017, p. 36. Grifo nosso).

Portanto, acreditamos que a jornada de tempo integral nas unidades escolares que ofertam Educação Infantil é uma proposta educativa que assegura e intensifica a educação integral de bebês e crianças. Assegura, porque compreende que, independente da jornada, é necessário o olhar integral e integrado dos processos educativos; e intensifica, porque, ao ampliar o tempo de permanência das crianças na unidade, oportuniza diversidade de práticas qualificadas, alarga as vivências e as experiências delas e mobiliza objetivos de aprendizagens e desenvolvimento.

Os impactos do tempo integral nas aprendizagens de bebês e crianças

Para se pensar em implementar a Educação Infantil em tempo integral, como toda ação voltada para a educação em sentido amplo, precisamos colocar os sujeitos no centro das ações. É nessa perspectiva que aumentar a jornada de tempo na escola significa planejar ações que contribuam para qualificar esse tempo em prol do desenvolvimento das crianças. Quanto mais comprometida for a educação, maior será o impacto na aprendizagem e no desenvolvimento infantil.

Se a organização do tempo, das atividades e das ambiências levarem em consideração questões pedagógicas que coloquem o desenvolvimento integral de bebês e crianças como prioridade, haverá impactos positivos em todos os aspectos. A exemplo disso, temos alguns municípios brasileiros que já estão em processo de expansão da rede para o período de tempo integral, com propostas pedagógicas diversas, embora ainda tímidas para a Educação Infantil.

Recentemente, um artigo internacional publicado pelo Banco de Desenvolvimento da América Latina (CAF), intitulado “*What a difference a full day makes: Evidence from new schools in Fortaleza*” (Que diferença faz um dia inteiro: evidências de novas escolas em Fortaleza - em tradução livre), mostrou que escolas de tempo integral em Fortaleza - CE reduziram a evasão escolar e possibilitaram que as crianças concluíssem outras etapas da educação posteriores, como o Ensino Fundamental (Estrada; Hatrick; Llambi, 2022).



Campo Grande, em Mato Grosso do Sul, também possui experiências com a Educação Infantil em tempo integral. Embora com foco maior no Ensino Fundamental, a Prefeitura e a Secretaria Municipal de Educação abriram caminho para que grupos de trabalho refletissem sobre metodologias de aprendizagem, integração curricular, espaços e tempos, o que culminou na abertura de escolas de tempo integral e numa reconstrução coletiva de currículos e de práticas pedagógicas.

Lúcia Velloso Maurício, umas das professoras-pesquisadoras que contribuiu com a publicação *Percursos da Educação Integral em busca da qualidade e da equidade* (LOMONACO e SILVA, 2013), afirma fortemente que uma proposta de educação integral

se dá em tempo integral para alunos e professores, assim toda a comunidade escolar pode desfrutar do contato prolongado ao longo do dia, todos os dias; segundo, todos os alunos estão incluídos no projeto, portanto não há necessidade de separar atividades curriculares num turno e atividades de ampliação curricular/jornada em outro [...] (LOMONACO e SILVA, 2013, p. 58. Grifos nossos)

Apucarana (PR) e Betim (MG) também se juntam a outros municípios que investiram em jornadas de tempo integral na Educação Básica e, como os outros, buscam estratégias pedagógicas que impactam no olhar cuidadoso para o currículo, na preocupação com os ambientes de aprendizagens e, principalmente, no fortalecimento da intersetorialidade.

Os avanços e os desafios na implementação da jornada de tempo integral

A literatura disponível a respeito da implementação da Educação Infantil em tempo integral ainda é bastante incipiente. Creditamos essa lacuna ao próprio fato de que as leis que orientam a efetivação dessa política ainda estejam em processo de construção. A ação que prescreve o Plano Nacional de Educação (LEI N° 13.005/2014) de ampliação do ensino em tempo integral, por exemplo, está em fase final de sua efetivação. Sabemos que todas as metas propostas no referido Plano precisam de tempo e de empenho dos gestores públicos, assim como da participação efetiva da sociedade civil organizada, para que sejam colocadas em prática.

É nesse sentido que nossa grande tarefa é estruturarmos ações coletivas e acompanharmos os órgãos competentes para que, ao fim do período de vigência das metas pensadas para melhoria da educação nos documentos oficiais, estejamos preparados para acompanhar as mudanças de modo a beneficiar todos os atores envolvidos nesse processo, sobretudo para que as crianças sejam beneficiadas de modo positivo por essas modificações.

A Portaria nº **2.036/2023** estabelece um marco regulatório importante para a Educação em Tempo Integral no Brasil, ela **define diretrizes** para que a ampliação da jornada escolar ocorra de forma planejada, equitativa e com qualidade. Destaca também que essa implementação precisa estar alinhada à BNCC e aos Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil, garantindo que o tempo integral não se limite a uma ampliação da carga horária, mas seja um instrumento de transformação na educação básica, promovendo melhores oportunidades de aprendizado e desenvolvimento para todos os estudantes.

O Artigo 4º desta Portaria estabelece as Diretrizes trazendo princípios fundamentais para garantir que a Educação em Tempo Integral seja efetiva e define as diretrizes do programa

(...) São Diretrizes do Programa Escola em Tempo Integral:

- I - a expansão das matrículas e escolas em tempo integral orientada pela concepção da Educação Integral;
- II - o currículo da educação em tempo integral comprometido com o alcance dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento integral, ao longo da jornada escolar diária, previstos para cada etapa e modalidade da educação básica;
- III - a superação da organização curricular baseada na lógica de turno e contraturno para um currículo integrado e integrador de experiências;(...)

É de suma importância destacarmos esse compromisso social com a Educação Infantil, levando em consideração que apenas cumprir garantias legais na implementação do tempo integral não é suficiente, como destacaram Peixoto, Schuchter e Araújo (2015)

(...) Essas garantias precisam vir acompanhadas de **políticas educacionais** estabelecidas pelos sistemas de ensino, de **políticas intersetoriais** planejadas e executadas pelo Poder Público e por um **projeto político-pedagógico** elaborado por todos os profissionais que atuam na educação infantil, pelas famílias e pelas crianças. (PEIXOTO, SCHUCHTER e ARAÚJO, 2015, p. 152. Grifos nossos.)

Dessa forma, ao tratarmos do tema com responsabilidade, com espaço para o debate, percebemos que um dos grandes desafios da educação em tempo integral é torná-la uma política pública, para que assim seja garantida a efetivação e a implementação ampliada em todos os estados brasileiros. Questões como a infraestrutura, a adaptação dos espaços físicos, além de projetos político-pedagógicos comprometidos com as bases da Educação Infantil também são vistos como desafios, mas as ações planejadas de políticas especializadas em educação são essenciais para resolvê-las. Araújo (2015) elucida sobre essa questão ao afirmar que

A ausência de um projeto político-pedagógico articulado às Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil que contemple a especificidade do trabalho do tempo integral tem sido causa de muitas distorções quanto aos objetivos da permanência das crianças pequenas em jornada ampliada na educação infantil. A ausência de um debate pedagógico acerca dessa experiência tem produzido novas cisões entre o cuidar e o educar, despotencializando, assim, a importância da avaliação e do planejamento na educação infantil, além de secundarizar as questões que dizem respeito às condições de trabalho com qualidade e à formação dos profissionais para atuar no tempo integral. (ARAÚJO, 2015, p. 40)

Por isso a relevância de um documento como este, que objetiva apoiar os municípios, via Regime de Colaboração, na implementação de uma Educação Infantil em jornada de tempo integral, com qualidade e equidade que possibilite, principalmente, assegurar cuidados e educação de qualidade a bebês e crianças, de forma equânime. É preciso, para tanto, empenho em todas as esferas políticas e sociais já consolidadas pela nossa Constituição Federal.

Os avanços da Política de Educação em Tempo Integral na Construção de Caminhos, com Qualidade e Equidade para Educação Infantil cearense

A promulgação da **Lei nº 14.640**, de 31 de julho de 2023, representa um marco importante para a educação brasileira, especialmente no que se refere ao fortalecimento da Educação em Tempo Integral como política pública nacional. Para nós, que atuamos com a formação de profissionais da Educação Infantil, essa lei assume importância estratégica na consolidação do direito à educação com qualidade, equidade e integralidade. Destacamos aqui a relevância dessa política como elemento que promove a construção de caminhos com qualidade e equidade para a primeira etapa da Educação Básica.

A Portaria MEC nº **2.036/2023**, representa um avanço significativo, além de ser um caminho para garantia do direito das crianças à educação que considera o seu desenvolvimento integral, em suas múltiplas dimensões: física, cognitiva, afetiva, social e cultural. No contexto da Educação Infantil, esta proposta exige atenção especial ao papel das(os) gestoras(es) e professoras(es), que são os principais mediadores das experiências vividas pelas crianças nos Centros de Educação Infantil (CEIs).

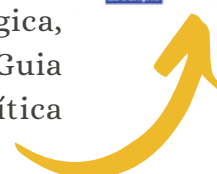
A Política de Educação em Tempo Integral deve ser compreendida como um **instrumento estratégico de gestão pública**, portanto, cada município deve:

- construir sua política a partir da sua realidade, de seu contexto e das condições estruturais de sua rede;
- respaldá-la por atos normativos, que podem assumir diferentes formatos:
 - Projeto de Lei, construído em diálogo com o Legislativo municipal;
 - Decretos ou Portarias, no âmbito do Executivo;

E, especialmente, deve ser apreciado pelo CME (Conselho Municipal de Educação), fortalecendo a gestão democrática e a participação social. O município que não tem CME normativo deve ter sua política apreciada pelo CEE (Conselho Estadual de Educação).

Cabe destacar que o sucesso desse programa depende, sobretudo, de um processo coletivo e dialógico. A formulação, implementação e acompanhamento da educação em tempo integral devem envolver educadores, gestores, estudantes, famílias, conselhos escolares e comunidades locais.

Convidamos, assim, cada Gestora(or) Municipal cearense a abraçar esse compromisso: planejar sua política de tempo integral, para a Educação Infantil, com intencionalidade pedagógica, responsabilidade pública e foco na qualidade e equidade. Este Guia criado pelo MEC é um bom caminho para estruturar a política municipal.



Conversando com a(o) gestora(or) municipal

PREZADA(O) DIRIGENTE MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO,

A Legislação brasileira assegura o direito subjetivo à educação para bebês e crianças, essa é uma política pública nacional e está evidenciada nos documentos legais. Veja o que está disposto na Constituição Federal de 1988 (CF/1988), no artigo 208. Inciso IV.

Artigo 208: O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: (...) IV - educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade (BRASIL, 1988)

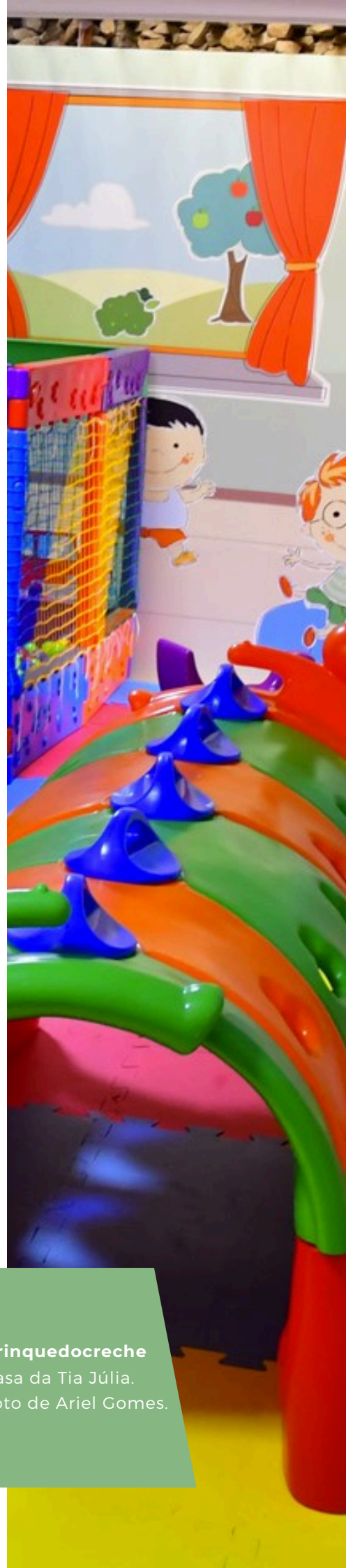
A Educação Infantil está evidenciada na Constituição Federal e referendada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, e é, portanto, a primeira etapa da Educação Básica, integrada ao Ensino Fundamental e ao Ensino Médio,

Artigo 21: A educação escolar compõe-se de: I - educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio (BRASIL, 1996)

Diante disso, ela passa a ter uma dimensão mais ampla no sistema educacional brasileiro, contribuindo, assim, para a construção e para o exercício de cidadania das crianças desta etapa. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação é atualizada em 2013 e normatiza que

**"A EDUCAÇÃO INFANTIL, COMO PRIMEIRA ETAPA DA EDUCAÇÃO BÁSICA, TEM COMO FINALIDADE O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DE BEBÊS E CRIANÇAS EM AÇÃO DE COMPLEMENTARIDADE COM A FAMÍLIA."
(BRASIL, 2013)**

Brinquedo creche
Casa da Tia Júlia.
Foto de Ariel Gomes.



Vejamos o que diz o artigo 29, da Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013, que alterou a LDB 9394/96

Artigo 29: 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, complementando a ação da família e da comunidade (BRASIL, 2013).

Portanto, o artigo 29 da LDB, destaca que a **educação integral** é definida como um direito legal das crianças e é também uma estratégia para assegurar e qualificar a finalidade da 1ª etapa da educação básica. As normativas e políticas públicas que foram criadas a partir dessa lei foram atravessadas por muitos desafios e intensas lutas de movimentos políticos e sociais. Essas lutas fortaleceram a **identidade** e a **finalidade** da Educação Infantil e levaram-na ao aprofundamento no seu sentido social e na sua importância em um processo histórico de forte expansão, com qualidade e equidade, de vagas para dar conta do direito à educação de bebês e crianças.

O trabalho pedagógico na Educação Infantil é organizado em **creches** (crianças de até três anos de idade) e **pré-escolas** (para as crianças de 4 a 5 anos de idade). Cada faixa etária traz suas especificidades conforme a fase do desenvolvimento infantil.

Nessa perspectiva, a concepção de educação integral, como já enfatizado nos diálogos introdutórios deste livro, traz em sua proposta a **integralidade** e **indivisibilidade** de bebês e crianças, nas dimensões expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural, e orientam para que elas vivenciem experiências que promovam oportunidades de aprendizagens e sua inserção na esfera pública.

Assumimos, então, ser uma ação crucial promover o desenvolvimento integral e integrado que evidencie as necessidades e interesses das crianças e que as considere em seus vários aspectos de desenvolvimento. Para isso, acreditamos que a implementação da jornada de tempo integral é ponto-chave nesse processo.

Conhecer os desafios e as possibilidades de sua rede é uma reflexão que vai oportunizar o desenvolvimento de uma educação pública de qualidade com equidade, e assegurar uma oferta de **educação integral em tempo integral** que se baseie no direito fundante da cidadania como estratégia educacional para promoção de uma maior justiça social.



1.1 Como a legislação normatiza a jornada de tempo integral na Educação Infantil?

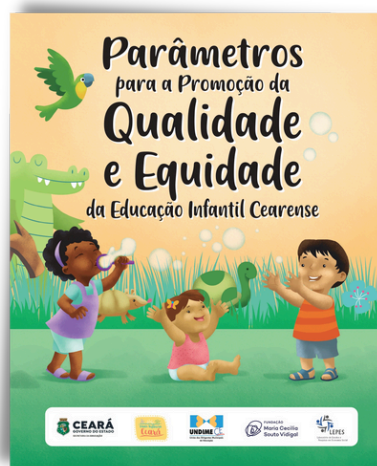
Tem-se constatado, na agenda de políticas públicas educacionais nacional, estaduais e municipais, que as discussões sobre a ampliação da jornada de tempo integral na Educação Infantil vem se fortalecendo a cada dia. A meta 6, do Plano Nacional de Educação (PNE), instituído pela Lei nº 13.005/2014, determina que os estados, a distrital e os municípios elaborem ou façam adequação dos seus planos de educação, em consonância com o texto nacional.

Diante disso, é imprescindível ver os aspectos principais deste plano, que estão relacionados à Educação Integral. Vejamos o que estabelece a META 6, considerando a primeira etapa da Educação Básica

Meta 6: Oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos (as) da educação básica (BRASIL, 2014)

A valorização do direito à educação infantil, desde a creche até a pré-escola, é um passo decisivo para a construção de um país mais justo, mais humano e com maior compromisso com o futuro de sua infância.

As metas do Plano nacional, estadual e municipal, constituem-se como **lei obrigatória por determinação constitucional**. Portanto, a meta 6 precisa ser considerada em seus aspectos **quantitativos** e **qualitativos**.



No Ceará, para apoiar os municípios quanto ao atendimento do Plano, foram construídos **Parâmetros de Qualidade e Equidade para Educação Infantil Cearense**, que são um forte instrumento de auxílio aos municípios, com vistas a uma Educação Infantil inserida nos padrões de qualidade, fundamentados na legislação vigente.

Em se tratando de Educação em tempo integral, o PNE, na Meta 6, propõe que até 2024 pelo menos a metade (50%) das escolas públicas da educação básica ofereçam a educação em tempo integral e assegurem o atendimento a, no mínimo, 25% dos estudantes.

Para a **pré-escola (4 a 5 anos e 11 meses)**, o Plano Nacional prevê, na meta 1, a universalização (100% de atendimento) até 2016 desta etapa. De acordo com a Meta 6, as instituições de Educação Infantil devem oferecer atendimento em educação de tempo integral para, no mínimo, 25% das crianças matriculadas na pré-escola.

Para a **creche (0 a 3 anos e 11 meses)**, a meta 1 propõe a ampliação da oferta para o atendimento de, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos. Esse atendimento está previsto até o final da vigência deste PNE. A Lei estabelece também que, do percentual de 50% de crianças atendidas em creche, a rede deve oferecer atendimento em educação em tempo integral para, no mínimo, 25% de sua demanda.

Quanto ao atendimento das crianças na primeira etapa da educação básica, a LDB (BRASIL, 1996) orienta como ela pode ser ofertado e o tempo de atendimento nas instituições de Educação Infantil, destacando

Art. 31. A educação infantil será organizada de acordo com as seguintes regras comuns:

(...) III - atendimento à criança de, no mínimo, 4 (quatro) horas diárias para o turno parcial e de **7 (sete) horas para a jornada integral** (BRASIL, 1996. Grifo nosso.)

A legislação estabelece o **tempo mínimo de sete horas diárias** para jornada de tempo integral. Para além deste tempo, é importante que a rede de ensino considere sua demanda real e as características da comunidade que será atendida, de acordo com os aspectos socioeconômicos e culturais, a fim de assegurar a qualidade e a equidade dessa oferta.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil definem os princípios, os fundamentos e os procedimentos para orientar as políticas públicas, a elaboração, o planejamento, a execução e a avaliação de propostas pedagógicas da Educação Infantil. A Resolução do CNE/CEB nº 5/2009, no artigo 5º, explicita a identidade da Educação Infantil,

Art. 5º A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, é oferecida em creches e pré-escolas, às quais se caracterizam como **espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos** ou privados que **educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial**, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social. (BRASIL, 2009. Grifos nossos.)

A LDBEN nº. 9394/96 apresenta a especificidade desta etapa e reforça o direito das crianças não só ao espaço, mas também ao acesso à educação e à vivência do tempo de sua infância.

Por isso, para assegurar a educação de tempo integral, **a gestão municipal precisa orientar a Instituição Escolar na organização de seus espaços, seu projeto político pedagógico, sua estrutura administrativa e a organização de seu credenciamento e/ou recredenciamento**, a partir da legislação, nacional, estadual e/ou municipal (quando o município tiver sistema de ensino próprio).

Para nortear os gestores municipais, em dezembro de 2010, o Conselho Nacional de Educação edita a **Resolução Nº 7/2010**, que fixou as diretrizes curriculares nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos, estabeleceu também:

- a **jornada escolar de sete horas diárias**, com uma **carga horária anual de 1.400 horas para escolas de tempo integral**;
- destaca também a importância do **aumento gradativo do atendimento em tempo integral** e da;
- necessidade dos **órgãos normativos do sistema de ensino** assegurarem a adequação da infraestrutura para garantir uma jornada de educação de tempo integral de qualidade.

Art. 36 Considera-se como período integral a jornada escolar que se organiza em 7 (sete) horas diárias, no mínimo, perfazendo uma carga horária anual de, pelo menos, 1.400 (mil e quatrocentas) horas.

Parágrafo único. As escolas e, solidariamente, os sistemas de ensino, conjugaram esforços objetivando o progressivo aumento da carga horária mínima diária e, conseqüentemente, da carga horária anual, com vistas à maior qualificação do processo de ensino-aprendizagem, tendo como horizonte o atendimento escolar em período integral.

Art. 37 A proposta educacional da escola de tempo integral promoverá a ampliação de tempos, espaços e oportunidades educativas e o compartilhamento da tarefa de educar e cuidar entre os profissionais da escola e de outras áreas, as famílias e outros atores sociais, sob a coordenação da escola e de seus professores, visando alcançar a melhoria da qualidade da aprendizagem e da convivência social e diminuir as diferenças de acesso ao conhecimento e aos bens culturais, em especial entre as populações socialmente mais vulneráveis. (...)

§ 4º Os órgãos executivos e normativos da União e dos sistemas estaduais e municipais de educação assegurarão que o atendimento dos alunos na escola de tempo integral possua infraestrutura adequada e pessoal qualificado, além do que, esse atendimento caráter obrigatório e será passível) de avaliação em cada escola (BRASIL, 2010)

A educação em tempo integral vem sendo reconhecida como uma estratégia eficaz para melhorar a qualidade da educação brasileira, pois oferece mais oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento para as crianças e jovens.

Em novembro de 2023, por meio da **Portaria nº 2.036**, o Governo Federal definiu as diretrizes para a ampliação da jornada escolar em tempo integral na perspectiva da educação integral e estabelece ações estratégicas no âmbito do Programa Escola em Tempo Integral. Essa portaria busca ampliar o acesso a essa modalidade de educação, especialmente para estudantes em situação de vulnerabilidade social, que se beneficiam significativamente de um ambiente escolar que oferece suporte para educação integral e no artigo nº 1 define

(...) Ficam instituídas as Diretrizes para a ampliação da jornada escolar em tempo integral no âmbito do Programa Escola em Tempo Integral, de que trata a Lei nº 14.640, de 31 de julho de 2023, e as ações estratégicas para apoiar a expansão de matrículas na educação básica com qualidade e equidade no acesso, permanência e trajetória escolar.

Como pontuamos acima, a legislação indica que **a escola de tempo integral é direito das crianças** e que **o estado deve garantir esse direito, via regime de cooperação**. Portanto, o dirigente municipal deve orientar cada instituição de sua rede. A portaria estabelece ações estratégicas para o Programa Escola em Tempo Integral, como uma iniciativa do governo federal para impulsionar a educação em tempo integral apoiando os entes federados.

A legislação evidencia também que a Educação Infantil é integrada ao sistema educacional brasileiro (nacional, estadual ou municipal), o qual impõe os aspectos para a construção ou a reformulação das propostas pedagógicas, como plano orientador das ações da instituição que define as metas que se pretende para o desenvolvimento de bebês e crianças. Portanto, o compromisso com o planejamento e a realização de processos formativos que respeitam, valorizam e incidem sobre as diferentes dimensões constitutivas do desenvolvimento integral e integrado dos sujeitos.

A construção dessas políticas de Educação em Tempo Integral precisam integrar a Educação Infantil de forma contextualizada, com respeito aos seus fundamentos legais, pedagógicos e éticos.

As Diretrizes Operacionais de Qualidade e Equidade para a Educação Infantil (2024) oferecem as restrições necessárias para garantir que o tempo ampliado seja também um tempo de qualidade: com espaços adequados, educadores transferidos, práticas intencionais e interações significativas. Elas estabelecem a articulação intersetorial como essencial (Art. 14), com foco no desenvolvimento integral da criança, incluindo acesso à saúde, nutrição, proteção social, bem-estar e respeito à diversidade.

Não existem orientações normativas que definem a melhor forma de operar a existência e o funcionamento de escolas de tempo integral na Educação Infantil.

Entretanto, a SEDU/CCOEPS e CREDE desenvolvem ações, por meio do Regime de Cooperação, para apoiar as equipes técnicas dos municípios e as instituições/escolas que fazem parte do sistema de ensino municipal. O **Caderno de Jornada de Educação em Tempo Integral** trás orientações para reformulação dos Projetos Político Pedagógicos (PPP) e para o planejamento de ações respeitando as especificidades e o contexto de cada Unidade Escolar (UE). Para isso, apresentamos algumas sugestões que podem orientar esta ação:

Planejar atividades articuladas à **Organização Curricular por Campos de Experiências**, visando a promoção da plena participação das crianças, como protagonistas de todo processo educativo.

Oferecer elementos que orientem a organização do **tempo** e dos **espaços** possíveis nas instituições escolares.

Debater com a **rede municipal** sobre educação em tempo integral, buscando referências e pesquisas de experiências já existentes.

Observar se o **Projeto Político Pedagógico** de sua rede prevê a realização de práticas de educação e de cuidados que promovam de forma integrada todos os aspectos do desenvolvimento das crianças, tendo como base o entendimento de sua integralidade, e de seu desenvolvimento a partir das interações que estabelecem com o meio físico e social.

Articular na formação docente, as concepções da Educação Infantil com as concepções de **Educação Integral** e de **Educação em Tempo Integral**.

Nesse sentido, o olhar para os **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil** (BRASIL, 2024) e para os **Parâmetros para a Promoção da Qualidade e Equidade da Educação Infantil Cearense** (AMORIM, 2021), Dimensão da Gestão Democrática. Parâmetro I - Acesso e Permanência, pode ser um fio condutor de proposições de ações interessantes, que podem apoiá-la na construção de um exemplo de plano de ações como,

- Construir o Plano de expansão de vagas, visando ao atendimento da demanda por creche e à universalização do acesso à pré-escola.
- Discutir com a comunidade escolar, especialmente com as famílias, a construção de caminhos que atendam as necessidades e os interesses de bebês e crianças, organizando, e mantendo atualizados, os dados de matrículas e a demanda por vagas.
- Monitorar o acesso e a permanência de todas as crianças nas instituições de Educação Infantil, com especial atenção às crianças de famílias em condições de vulnerabilidade.
- Assegurar a busca ativa de crianças que estejam fora da Educação Infantil, especialmente as identificadas em situação de vulnerabilidade social e as que já alcançaram a idade de matrícula obrigatória.

A ampliação da jornada escolar deve contribuir para uma **educação de qualidade social**, com vistas a garantir o direito à **educação pública, laica e gratuita**, oportunizando mudanças no papel da escola, na vida dos profissionais da Instituição, na formação social e cultural de bebês e crianças, buscando a consolidação dos princípios da gestão democrática, no âmbito das políticas educacionais.

Em resumo, a Educação em Tempo Integral não é apenas uma escolha pedagógica ou administrativa — ela é uma obrigação constitucional e um compromisso ético com a infância e com o futuro do país. Ao garantirmos mais tempo, mais cuidado e mais oportunidades para as crianças, estamos promovendo justiça social, equidade e dignidade

1.2. Credenciamento e/ou recredenciamento das UEs de tempo integral

Dirigente Municipal,

O credenciamento é o ato que confere a competência legal para o funcionamento de uma Instituição, para as modalidades de educação que ela pode ofertar na Educação Básica, nas etapas e cursos para as quais tenham autorização para funcionar.

É de competência do Município regulamentar as escolas que fazem parte de seu sistema de ensino,

O Conselho Municipal de Educação é o órgão competente para conferir o credenciamento da Educação Infantil - creches (0 a 3 anos) e em pré-escolas (4 e 5 anos) - além do Ensino Fundamental (6 a 14 anos).

Dessa forma, cada município deve organizar, **por meio de Lei própria**, seu Sistema Municipal de Educação, com base na Lei nacional e estadual. O Conselho Municipal de Educação (CME) deve orientar as instituições públicas de Educação Infantil de sua rede, a fim de que as unidades escolares possam elaborar o Regimento Escolar, ação esta que deve ser comprovada em Ata de aprovação da Assembleia Geral. **Quando o município não tem seu sistema próprio, ele deve se integrar ao Sistema Estadual de Educação** para que suas escolas passem a ser reguladas pelo Conselho Estadual.

O Conselho Estadual do Ceará fixou normas para o Ato de Credenciamento para as escolas integradas em seu sistema e definiu orientações, com base em lei nacional, para o credenciamento das escolas integradas ao seu sistema de ensino, por meio da Resolução do CEE Nº 451/2014, que dispõe sobre credenciamento e recredenciamento de instituição de ensino da educação básica, autorização, reconhecimento de seus cursos e renovação do reconhecimento, além de outras providências.

Art. 3º O credenciamento é obrigatório para o funcionamento da instituição de ensino da educação básica e para a oferta de qualquer uma de suas etapas e modalidades, devendo ser solicitado ao CEE mediante cadastro no Sistema de Informatização e Simplificação de Processos (SISP), disponível no endereço: <http://sisp.cee.ce.gov.br>. (CEARÁ, 2014)

O artigo 3º do CEE regulamenta que o credenciamento é um procedimento obrigatório pelo qual devem passar todas as instituições que ofertam a Educação Básica, tanto da rede pública como escolas privadas, incluindo as de tempo integral. O CEE orienta também que as escolas façam seu cadastro por meio do Sistema de Informatização e Simplificação de Processos (SISP).

Quanto às escolas que são integradas ao sistema municipal de ensino, elas devem seguir os procedimentos normatizados pelo seu Sistema Municipal de Educação.

- A escola atende apenas educação em tempo regular e passa atender em Escola de Tempo Integral, então precisa regularizar essa situação junto ao CME, para dar segurança a Educação Infantil no município, principalmente no momento de implementação de uma política pública, como a de tempo integral, essa ação é de suma importância.

1.3 A implementação dos Parâmetros para Promoção da Qualidade e Equidade da Educação Infantil Cearense

Como ressaltado no primeiro tópico deste capítulo, os **Parâmetros para promoção da Qualidade e Equidade da Educação Infantil Cearense**(CEARÁ, 2019) e as **Diretrizes Operacionais Nacionais de Qualidade e Equidade da Educação Infantil**(BRASIL, 2024). Estes documentos configuram-se como elementos que fortalecem o sistema de Educação dos municípios e qualificam o atendimento das metas do Plano Nacional e Estadual da Educação, mas, principalmente, parametriza, por meio de dimensões, aspectos importantes sobre o que o estado do Ceará compreende como padrões de referência para a Educação Infantil.

Mais que isso, os **Parâmetros**, aliados ao **Sistema de Avaliação Permanente da Educação Infantil (SAPI)**, funcionam como um mapa e uma bússola, na garantia da equidade e da qualidade dessa etapa da Educação Básica. Como entendemos que a jornada de tempo integral é uma estratégia para assegurar os direitos de aprendizagem e desenvolvimento de bebês e crianças, ela também se encontra vigente, quando tratamos do acesso e da permanência na Educação Infantil (dimensão GD²), uma vez que compreendemos que o município precisa ter um Plano de expansão de vagas, atendendo às metas dos Planos Nacional e Estadual de Educação.

Com a ampliação do tempo das crianças nas instituições, o documento também impulsiona para que as redes municipais fortaleçam a ação de formação das(os) gestoras(es) escolares e das(os) professoras(es), por meio de orientações assertivas e propositivas quanto ao **Projeto Político Pedagógico**, ao desenvolvimento do **currículo** e para a **avaliação** e **registro** das aprendizagens das crianças (dimensão PP e FT).

² Por uma questão de espaço, optamos por usar no texto as siglas referentes às dimensões em que se estrutura o documento de Parâmetros. Seguem as definições de cada uma: GD - Gestão Democrática; FT - Formação, Recursos Humanos e Condições de Trabalho; PP - Projeto Político-Pedagógico e Currículo; EM - Ambientes de Convivência e Aprendizagens. Para ler o documento na íntegra, acesse <https://www.seduc.ce.gov.br/coeps/>

Aspectos referentes aos **espaços**, aos **materiais**, à organização dos ambientes (dimensão EM) e às condições de trabalho também são sinalizados no documento, contribuindo para que as políticas públicas voltadas para a Primeira Infância, especialmente a ampliação da jornada de tempo integral, possam ser fundamentadas, assegurando o combate às vulnerabilidades sociais e a promoção da justiça e da equidade de oportunidades.

Um diálogo com as CREDEs

O papel das Células de Cooperação com os Municípios (CECOM) na implementação da jornada de tempo integral

Atuar em Regime de Colaboração é, antes de tudo, reconhecer que a educação necessita de esforços articulados, coordenados e institucionalizados entre os entes federados, o qual já está previsto no artigo 211 da Constituição Federal, de 1988, e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996. Além disso, a Resolução CNE/CEB, de 23 de janeiro de 2012, dispõe sobre a implementação desse regime, por meio do Arranjo de Desenvolvimento da Educação (ADE) “como instrumento de gestão pública para a melhoria da qualidade social da educação”.

No Ceará, o regime de colaboração solidifica-se a partir de “ações direcionadas diretamente para a ampliação da municipalização e fortalecimento das redes de ensino”, especialmente por meio de “recursos financeiros, instalações, equipamentos e profissionais”, conforme explica Amorim (2022). Além disso, a implementação do Programa Mais Infância Ceará impulsionou a cooperação entre estado e municípios, intensificando o diálogo entre os entes.

Imersos nesse cenário de vozes intercambiadas, estão as Coordenadorias Regionais de Desenvolvimento da Educação (CREDEs), que possuem um papel essencial no Regime de Colaboração: a garantia de uma gestão democrática, horizontal (articulado ao vertical) e equânime, considerando o desenvolvimento territorial e geopolítico.

No âmbito da construção de uma política pública que objetiva implantar a jornada de tempo integral nos municípios, as CREDEs, como braço da SEDUC - respeitando o regime de colaboração e fortalecendo o associativismo entre os entes federados - e como instituição autônoma, observando a descentralização e o poder de articulação, precisam contribuir “para as ações visando à eliminação ou redução das desigualdades regionais e intermunicipais em relação à Educação Básica”. (BRASIL, 2012).

Nesse sentido, é preciso que as equipes técnicas regionais:

- **apropriem-se** do arranjo curricular da Educação Infantil, notadamente a BNCC e o DCRC;
- **apoderem-se** dos documentos norteadores da Educação Infantil, especialmente os *Parâmetros para a Promoção da Qualidade e Equidade da Educação Infantil Cearense* (AMORIM, 2021);
- **mapeiem** como a jornada de tempo integral está sendo implementada nas redes municipais de sua jurisdição;
- **compreendam** os principais gargalos da implementação em cada rede, considerando o panorama municipal;
- **busquem** estratégias, junto à SEDUC | CE, para o estreitamento de diálogos junto às redes municipais;
- **desdobrem** as ações estaduais a nível regional;
- **acompanhem** os processos nos municípios.

E por meio de uma gestão democrática intersetorial e parceira, que a SEDUC - CREDE - MUNICÍPIOS avancem e fortalecem o Regime de Colaboração, para a garantia da qualidade da Educação Infantil, impulsionando políticas públicas de forma equânime.

Conversando com a(o) gestora(or) escolar

OS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL EM TEMPO INTEGRAL

Na Educação Infantil, o papel do professor é essencial, singular e profundamente humano. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, 2009) reconhecem o professor como o fio condutor do processo educativo, aquele que costura os encontros, sustenta os vínculos, provoca a curiosidade e cria as condições para que o aprender aconteça de forma plena, integral e significativa.

Portanto, esta proposta exige atenção especial ao papel das(os) gestoras(es) e professoras(es), que são os **principais mediadoras(es)**, são elas(es) que criam as oportunidades para que as crianças vivam suas experiências na Instituição de Educação Infantil.

Esse trabalho exige não apenas competência técnica, mas também compromisso ético, sensibilidade estética e posicionamento político. Exige formação continuada, trabalho colaborativo e reconhecimento institucional.

Em cada gesto de acolhimento, em cada proposta de brincadeira, em cada registro ou escuta, a(o) professora(or) reafirma sua função essencial: não formar para o futuro, mas educar no presente, com e para as crianças, criando condições para que elas sejam e se desenvolvam plenamente.

**Professor da
Educação Infantil**



Desse modo, se faz necessário lançarmos olhar sobre as especificidades da Educação Infantil em tempo integral no que diz respeito à gestão dos processos, inerentes à unidade escolar, e da comunidade escolar como um todo, bem como o perfil dos profissionais que comporão a equipe responsável por acolher e desenvolver as atividades do cotidiano escolar de bebês e crianças.

Nesse sentido, vale aqui ressaltar as características preponderantes dos profissionais que farão parte dessa estrutura humana, a começar pela(o) gestora(or) escolar.

2.1 Quem é a(o) diretora(or) da Unidade Escolar (UE) de Educação Infantil de tempo integral?

Para compreender melhor o papel e o perfil desse profissional, é importante evocar aqui as conquistas históricas da sociedade no que diz respeito à implementação da **gestão democrática** em nosso país. Isso se faz necessário para que se torne cada vez mais patente a ideia de que a gestão institucional responsável e descentralizada é o melhor caminho para a profissionalização e o bom desempenho dos educadores.

Dito isso, o perfil da diretora(or) deve atender à demanda mais geral da UE que diz respeito à disponibilidade de se atender da melhor forma às necessidades de todos os que estão envolvidos na escola, levando-se em conta os **tempos** e os **espaços** da Educação Infantil em tempo integral. Afinal, a ação educativa mais ampla deve ter como fim o benefício dos interesses de todos os componentes da comunidade escolar, mas em especial de bebês e crianças.

Nessa perspectiva, cabe à(ao) gestora(or) as ações de pensar e agir sobre quem são os sujeitos envolvidos no cotidiano da escola, e isso requer dele uma postura reflexiva. Tal reflexão deve resultar em respostas que trarão clareza sobre quais são as necessidades desses sujeitos e como deverá ser organizado o cotidiano das creches e pré-escolas de tempo integral.

A(o) gestora(or) deve ser perspicaz e capaz de atender às demandas de cada um, além de também ser hábil em fazer a leitura de como cada um pode participar de forma a contribuir com a gestão. Tudo isso sem perder de vista o propósito de organizar toda a escola, pensando no bem-estar coletivo a partir dos princípios da gestão democrática.

2.2 Quem é a(o) coordenadora(o) pedagógica da UE de Educação Infantil de tempo integral?

A coordenação pedagógica de uma UE de Educação Infantil em tempo integral deve, primordialmente, ser compromissada com práticas pedagógicas atualizadas a partir dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento de bebês e crianças, da organização curricular preconizada pela BNCC e DCRC, com vistas ao desenvolvimento da autonomia e do protagonismo infantil.

Ainda nesse sentido, a(o) coordenadora(or) pedagógica(o), como articuladora, formadora de opinião e transformadora por excelência, deve compreender bem as implicações que o tempo integral traz para as práticas pedagógicas da Educação Infantil. Essa ampliação do tempo deve ter como propósito a ampliação das experiências a partir de uma proposta de educação integral em todas as suas dimensões.

[...] não entendemos a extensão do tempo escolar sem que, a ele, agreguem-se condições de expandi-lo qualitativa e integradamente, na perspectiva da ampliação crítica dos conhecimentos sócio historicamente constituídos; da reflexão sobre as culturas – locais e universais – e, ainda, da compreensão afetiva que envolve o ser humano (COELHO, et al., 2012, p. 76).

A(o) coordenadora(a) é a(o) responsável por estimular a integração das atividades ao Projeto Político Pedagógico(PPP) da escola, como também promover encontros de formação em serviço e de planejamento regulares para todos os profissionais. Ela(ele) também tem o papel de organizar, acompanhar, avaliar e reformular, junto ao coletivo, o Projeto Político Pedagógico da instituição, porque é por meio do PPP que as práticas pedagógicas serão discutidas e definidas.

A(o) gestora(or) escolar é responsável por coordenar a Formação em Contexto e o acompanhamentos das ações pedagógicas na instituição, portanto, seu papel é fundamental e ocupa um espaço central na mediação e no fortalecimento das práticas educativas que respeitam a criança como sujeito de direitos. É também a(o) articuladora(or) da construção coletiva do PPP que orienta a organização do tempo, dos espaços e das práticas na perspectiva da educação integral.

Escola e família são pilares importantes desse processo, são também parceiros estratégicos, especialmente na etapa da Educação Infantil. E a Gestão Escolar é a(o) responsável por essa articulação entre a comunidade escolar e as famílias.

No contexto da ampliação do tempo escolar, a participação das famílias deixa de ser apenas desejável e passa a ser estruturante para o sucesso da política. A educação em tempo integral, como destaca a Portaria 2036(BRASIL, 2023), requer escuta ativa, diálogo permanente e ações compartilhadas, promovendo um ambiente educativo mais inclusivo, acolhedor e coerente com as realidades socioculturais das crianças.

Por estar ligada(o) a todos os ambientes e aos componentes da comunidade escolar, a(o) coordenadora(o) consegue perceber a escola como um todo. Dessa forma, ela(ele) pode proporcionar momentos de abertura no espaço pedagógico para que todos os envolvidos possam se expressar de forma questionadora, fazer intervenções e agir a partir de propostas colaborativas. Assim é mais fácil estabelecer um clima de diálogo e de confiança mútua, além de um ambiente agradável para se trabalhar, conviver e cuidar e educar de bebês e de crianças.

2.3 As crianças e as famílias da UE de Educação Infantil de tempo integral

Compreender as múltiplas infâncias e a subjetividade de cada bebê e criança que chega na UE em tempo integral é condição para que se promova uma educação com qualidade e equidade. Isso porque é fato que elas e eles trazem em si uma multiplicidade de anseios, necessidades e personalidades, que devem ser respeitadas porque são sujeitos de direitos mesmo que ainda tão pequenos.

Bebês e crianças trazem saberes, expectativas, tradições familiares, suas necessidades e o contexto histórico, social, cultural, econômico e político em que estão imersas. Compreendê-las é parte do processo para o acolhimento e o convívio diário na UE (Unidade Escolar). Essas famílias, de um modo geral, trazem demandas que muitas vezes são conflitantes com a função social e pedagógica da escola, por isso a parceria escola e família é fundamental para que esses conflitos sejam atenuados.

Quando a sociedade compreende que a criança é um sujeito social de direitos, ela admite que esta criança está inserida numa família que, por sua vez, é parte de uma comunidade com a qual a criança compartilha valores e tradições, que faz parte, por conseguinte, da sua cultura.

Portanto, a escola precisa estar integrada a essa família e à comunidade de modo geral. As instituições mais abertas ao diálogo com a comunidade são aquelas que constroem suas normas de funcionamento e seus projetos de trabalho em parceria com as famílias, criando múltiplas formas de promover contato organizado entre a família e a instituição. A este respeito, nos informa Dias (2007):

Temos como pressuposto que as crianças nascem imersas num mundo já estruturado, numa cultura em que vários conhecimentos e valores foram construídos, diversos instrumentos e procedimentos foram elaborados. As pessoas, os objetos, as coisas e fenômenos do mundo natural e social já têm um nome, uma função, vários significados, construídos historicamente pelos sujeitos dessa cultura (DIAS, 2007, p. 50)

É compreendendo esses elementos que norteiam a relação entre a família, a criança e a sociedade que a instituição tem a oportunidade de dialogar sobre a sua proposta educacional com as famílias. Para isso, faz-se necessária a articulação de meios que proporcionem a contribuição mútua de todos os envolvidos para o desenvolvimento de bebês e crianças, tudo isso com o intuito de se pensar formas de se complementarem como instâncias de vivências da infância.

2.4 O PPP e a escola de tempo integral: ponto de partida

De acordo com as Diretrizes Operacionais de Qualidade e Equidade para a Educação Infantil de 2024, o PPP é o instrumento central para garantir a coerência, intencionalidade e qualidade das práticas educativas nas instituições que atendem crianças de 0 a 5 anos de idade.

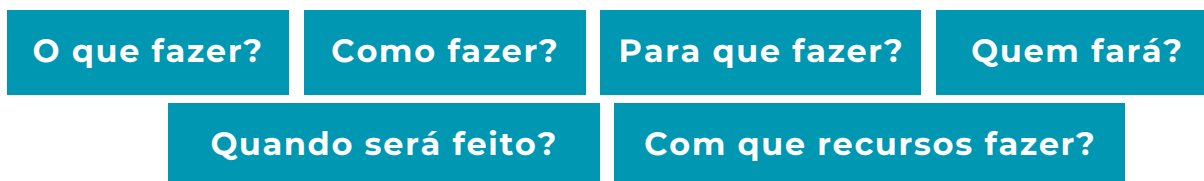
Mais do que um documento formal, o PPP deve expressar a identidade da instituição, seus princípios éticos, políticos e estéticos, e as concepções de infância, educação, desenvolvimento e currículo que orientam o trabalho coletivo. Ele organiza o cotidiano pedagógico e garante que as experiências das crianças sejam planejadas com base nos direitos de aprendizagem, no respeito à diversidade e na escuta sensível.

O PPP orienta a organização dos tempos, espaços e experiências educativas, garantindo que a ampliação da jornada seja estruturada com intencionalidade pedagógica, sensibilidade às necessidades das crianças e compromisso com os princípios da educação integral e inclusiva

Sua construção e reformulação exige a participação democrática de todos os sujeitos envolvidos na Educação Infantil, professoras(es), gestoras(es), famílias, comunidade, e deve ser constantemente revisitada à luz das necessidades do território e das transformações sociais.

Nesse processo de Educação em Tempo Integral, o PPP torna-se um instrumento essencial e para isso será preciso estabelecer metas e, a partir delas, definir pontos que são cruciais para a garantia dos direitos de bebês e crianças, tais como: os aspectos legais, as perspectivas teóricas do fazer pedagógico, o grupo de profissionais, a caracterização do espaço físico, o regime de funcionamento, a parceria escola/creche e família, a organização da ação pedagógica/rotina, a organização curricular, entre outros.

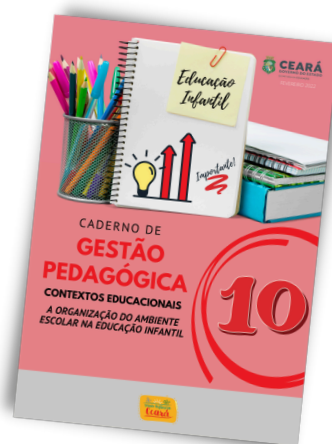
O objetivo do PPP precisa trazer resposta para as seguintes perguntas:



Nesse sentido, a gestão participativa precisa firmar democraticamente a organização e a elaboração do PPP, com base em um currículo que proporcione às(aos) bebês e às crianças o acesso a direitos de aprendizagens que possam ajudá-las(os) a se

desenvolverem e aprenderem de forma integrada e integral, e em todos os aspectos (cognitivo, físico, emocional etc.) na interação com o meio (em especial, com as pessoas, adultos e com outras crianças), em ambientes estimulantes, ricos e desafiadores, e, vivenciando experiências, para produzirem diferentes formas de representar o mundo, as pessoas, de criar, de brincar, de movimentar-se. Sabendo que apesar de as crianças dependerem física, emocional e socialmente dos adultos, são capazes de construir conhecimentos e cultura. Assim, assegurar que a Educação Infantil oportunize todas as crianças a terem os direitos de aprendizagem e desenvolvimento (conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se) e as condições para que essas crianças, sejam o foco do planejamento curricular, desempenhando papel ativo e sendo protagonista na vivência das experiências (CEARÁ, 2019, p. 142).

Para ajudar você, gestora(or) escolar, na condução do processo de construção do PPP de sua UE, disponibilizamos os **Cadernos de Gestão Pedagógica**, que auxiliam não só nesse processo, mas alargam reflexões próprias da equipe gestora.



2.5 Regimento escolar: documento normativo da instituição de Educação Infantil

Quais são os horários de chegada e saída de bebês e de crianças na UE? Como se resolve um impasse em relação ao processo de matrícula? Quais são os direitos e deveres de todos os membros da comunidade escolar? Tudo isso são aspectos formais que estão diretamente relacionados ao funcionamento da creche ou pré-escola de tempo integral que precisam estar contidos no **regimento escolar**.

No contexto da Educação Infantil, o Regimento Escolar é essencial para garantir que a ampliação da jornada escolar não represente um prolongamento mecânico das atividades escolares, mas sim uma reorganização consciente do cotidiano educativo, que respeite os ritmos e as necessidades das crianças.

Entre suas contribuições, destacam-se:

- **Os tempos institucionais:** horários de entrada, saída, alimentação, descanso, atividades pedagógicas, momentos de cuidado e brincadeira;
- **Normatizar o uso dos espaços escolares:** salas de referência, áreas externas, espaços multiuso, refeitórios, espaços de leitura, garantindo acessibilidade, segurança e intencionalidade pedagógica;
- **Estabelece diretrizes de convivência:** direitos e deveres das crianças, profissionais e famílias, promovendo um ambiente educativo e respeitoso;
- **Regula o papel dos profissionais** na jornada ampliada, garantindo condições de trabalho, horários de planejamento e a formação continuada da equipe;
- **Prever a articulação** com a comunidade e outros setores (cultura, saúde, assistência social), promovendo ações intersetoriais que ampliem o sentido do tempo integral como política pública de cuidado e educação.

Portanto, mais do que um documento normativo, o Regimento Escolar é um instrumento de construção coletiva da cultura institucional, que fortalece a gestão democrática, a organização do cotidiano e o compromisso com uma educação integral de qualidade. Ele regula, mas também protege o direito das crianças de viverem uma escola que respeite seu tempo de ser, brincar, aprender e conviver.

Um Regimento Escolar bem elaborado fortalece as relações entre escola e família, pois envolve a participação ativa da comunidade na gestão escolar. É por isso que o regimento escolar é uma iniciativa que precisa ser pensada pela e para a comunidade escolar, principalmente porque as necessidades de bebês e crianças matriculadas em Escola de Tempo Integral exige de todos um olhar mais atento no que diz respeito aos processos de educar e cuidar dentro de um tempo pedagógico ampliado.

As diretrizes do DCRC (Documento Curricular Referencial do Ceará) devem ser o ponto de partida para a elaboração do regimento escolar. Entretanto, é de extrema relevância que se incluam as especificidades da instituição, conforme definido no PPP e por meio de consultas democráticas à comunidade escolar. O regimento escolar precisa ser aprovado pelo conselho da instituição e homologado em um órgão da secretaria de educação (que varia entre redes).

Entre os pontos que não podem faltar no regimento escolar, estão:

- **caracterização da escola;**
- **objetivos e finalidades do regimento escolar;**
- **localização;**
- **cursos e modalidades de ensino, núcleo de apoio pedagógico e operacional, corpo docente e funcionários;**
- **avaliação do ensino e da aprendizagem e dados de matrícula.**

Além disso, os direitos e os deveres de toda a comunidade escolar, incluindo bebês e crianças, professores, pais e responsáveis, equipes administrativas etc, não podem faltar no documento. Isso objetiva a ratificação de uma gestão democrática inclusiva e alinhada com as leis e interesses da comunidade.

A construção coletiva do **regimento escolar** deve ser uma prática obrigatória, dessa forma, ela passa a ser algo de todos, para todos e por todos. Assim, toda a comunidade pode (e deve) ter acesso fácil ao regimento escolar, pois ele é um documento de consulta tanto dos colaboradores da escola, quanto das famílias. Suas diretrizes se propõem a harmonizar e integrar todas essas esferas envolvidas no cotidiano em relação aos princípios e metodologias da escola, facilitando tanto a tomada de decisões da gestão, quanto a inter-relação escola-família.

No capítulo 03, no diálogo com a equipe docente, propomos algumas ações coletivas que facilitam o diálogo da gestão e das professoras com as famílias. Propositamente inserimos as orientações no capítulo posterior, pois entendemos que a coordenação pedagógica precisa compreender as ações de educação e de cuidados, para apoiar as proposições que emanam delas.

Levar a unidade escolar de tempo integral para bebês e crianças até a comunidade é fundamental para promover o **acesso democrático** da Educação Infantil de qualidade e com equidade, e um regimento escolar bem descrito pode ajudar os gestores nessa tarefa, fortalecendo ainda mais a UE e os vínculos entre seus componentes.

3 Conversando com a(o) professora(or)

OLÁ, PROFESSORA E PROFESSOR!

Esta seção convida você, professor(a) da Educação Infantil, a refletir sobre o seu papel, que concepções de crianças e infâncias fundamentam nosso trabalho; O que é central na construção de uma Escola de Tempo Integral que acolha, cuide e eduque com intencionalidade e afeto.

Em um contexto onde as crianças permanecem por mais tempo na Instituição, a ação pedagógica ganha ainda mais relevância e **você é a(o) mediadora(or)** do processo educativo, organizadora(or) das experiências e facilitadora(or) das aprendizagens.

Este documento não se apresenta como um manual de instruções, mas sim como uma ferramenta para potencializar suas práticas pedagógicas e suas reflexões sobre as principais concepções da e na Educação Infantil.

Vamos lá?

Sabemos que a chegada das crianças e de suas famílias na escola exige um olhar sensível e atento. O acolhimento, como ato pedagógico, é o primeiro passo para estabelecer vínculos de confiança e segurança, tão necessários para que a criança se sinta pertencente e acolhida. Neste processo, o papel da(o) professora(or) é fundamental: na escuta, na observação, na interação, no respeito ao tempo de cada criança e também na relação que constrói pontes com a família, valorizando sua história, cultura e seu cotidiano.

Na Educação Infantil, a família é parceira complementar do processo educativo. O envolvimento dos pais e responsáveis fortalece o desenvolvimento das crianças e promove maior engajamento nas experiências de educar e cuidar. Por isso, estimular a participação das famílias, criando momentos de encontro, diálogo e troca, e convidando-as a fazer parte do cotidiano da escola é essencial.



3.1 Como dialogar com as crianças e as famílias da Educação Infantil em tempo integral

A relação entre família e escola é reconhecida como um dos pilares fundamentais para a promoção de uma educação de qualidade na primeira infância. Conforme orientam os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (BRASIL, 2024) e as DCNEI/2009, a escola deve atuar em complementaridade à ação da família, construindo uma parceria que respeite, acolha e valorize as culturas familiares e os saberes que as crianças trazem de seus contextos de vida.

Compreendemos que a família é a primeira referência afetiva e educativa da criança. Por isso, seu envolvimento nas ações pedagógicas fortalece o desenvolvimento integral das crianças e potencializa o sentido das experiências de educar e cuidar vividas na escola. Quando pais, mães, responsáveis e cuidadores se sentem acolhidos e convidados a participar da vida escolar, as crianças percebem que há coerência, continuidade e respeito entre os espaços em que elas vivem e os espaços que elas se socializam com outras crianças e adultos e aprendem coletivamente.

Cabe à escola reconhecer que cada família é única em sua constituição, cultura e dinâmica, e que a escuta ativa é fundamental para o estabelecimento de relações respeitadas e colaborativas.

Em tempos de educação em tempo integral, essa parceria torna-se ainda mais relevante. A ampliação da jornada escolar exige uma articulação constante entre os espaços educativos e os contextos familiares, para que a escola não substitua a família, mas atue em diálogo com ela, promovendo o bem-estar, a segurança emocional e o desenvolvimento pleno das crianças.

Portanto, fortalecer a relação entre família e escola não é apenas uma diretriz dos parâmetros nacionais — é um compromisso ético e político com a infância, com a democracia e com a construção de uma educação mais humanizada, afetiva e participativa.

PROFESSORA(OR), COMO VOCÊ PODE SE ORGANIZAR PARA CONHECER E DIALOGAR COM ESSAS FAMÍLIAS QUE MATRICULAM SUAS CRIANÇAS NA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL?

Professora(or), as normativas nacionais reforçam que o papel da(o) professora(or) e da equipe pedagógica é fundamental na garantia de espaços reais de participação das famílias, promovendo momentos de escuta, diálogo e de construção conjunta de atividades de acolhimento e de socialização.

Essas parcerias devem acontecer de forma sistemática, planejada e sensível, por meio de:

-  Encontros e rodas de conversas que possibilitem o diálogo entre os parceiros escola família;
-  Apresentação de portfólios e registros compartilhados;
-  Eventos culturais e interações com os projetos da turma;
-  Ações que valorizem a história e a identidade de cada família e da comunidade.

É papel da escola reconhecer que cada família é única em sua constituição, cultura e dinâmica, e que a escuta ativa é fundamental para o estabelecimento de relações respeitadas e colaborativas.

Em tempos de Educação em Tempo Integral, essa parceria torna-se ainda mais relevante. A ampliação da jornada escolar exige uma articulação constante entre os espaços educativos e os contextos familiares, para que a escola não substitua a família, mas atue em diálogo com ela, promovendo o bem-estar, a segurança emocional e o desenvolvimento pleno das crianças.

Portanto, fortalecer a relação entre família e escola não é apenas uma diretriz dos parâmetros nacionais — é um compromisso ético e político com a infância, com a democracia e com a construção de uma educação mais humanizada, afetiva e participativa.

Para isso, trouxe algumas sugestões que podem ser temas estratégicos para envolver as famílias nas ações educativas, formativas e sociais da escola:



Dialogue com a família sobre a importância do PPP e do Regimento da escola e sugira que ela possa contribuir com a atualização, a divulgação, o acompanhamento e a implementação dele.



Qualifique e fortaleça percursos de um trabalho conjunto com as famílias, com posturas acolhedoras, sem discriminá-las, com propostas pensadas a partir da escuta atenta dos familiares, com o objetivo de proporcionar a certeza de que eles se sintam pertencentes ao cotidiano das crianças na instituição, visto que todos são parceiros corresponsáveis pelo educar e o cuidar.



Oriente as famílias para escutar a criança e garantir a ela o direito de viver uma infância com qualidade dentro de casa, na escola e na comunidade, fortalecendo sua autoestima, sua curiosidade pelo conhecimento do mundo, por meio de diferentes linguagens.



Converse com as famílias sobre: toda criança precisa ser empoderada, respeitada e considerada como centro do planejamento curricular, reconhecida em sua identidade e especificidades próprias de acordo com suas vivências.



Dialogue com as famílias e explique que elas são interlocutoras legítimas das experiências de educação e cuidados dentro da escola, para qualificar as ações em educação em tempo integral.



Converse também sobre conhecimentos que se referem à sustentabilidade do planeta, às temáticas relacionadas ao rompimento das relações de dominação etária, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e regional.



Planeje momentos junto com as famílias, de acordo com as necessidades expressas por elas e com as características sociais e comunitárias do contexto em que está inserida a UE.



Lembre-se sempre de falar com a família que a criança é cidadã em sua integralidade e integridade, e que as práticas educativas e de cuidados são alicerçadas e baseadas em um conjunto de saberes e estudos científicos.



Explique sobre os estudos e os pressupostos que contribuem com um ideário de Educação Integral em tempo integral, o qual prioriza o processo de educação e cidadania, colocando à criança como protagonista do seu processo de formação.

SUGESTÕES PARA OUTRAS REFLEXÕES...



Toda escola recebe uma ficha de matrícula no início do ano letivo, a qual expressa dados da criança e dos familiares, inclusive com contato telefônico. **Seria possível conversar com a equipe gestora para que você possa ler essas informações e criar um plano de ação escolar, a fim de manter um canal direto e constante com as famílias?**



É possível, junto à equipe gestora, realizar uma reunião coletiva e dialogada com todos os familiares? Juntos, vocês poderiam tratar de posturas acolhedoras, com pautas coletivas, para falar sobre as propostas pedagógicas que tratam de situações cotidianas criadas na escola, a fim de ampliar a vivência e as múltiplas linguagens de bebês e crianças. Além disso, vocês podem construir todo o calendário escolar e a sua relação com o projeto pedagógico coletivamente.



É possível escutar as expectativas, as preocupações e as sugestões das famílias? Certamente elas poderão contribuir para a construção compartilhada e permanente de uma proposta pedagógica, no sentido de favorecer a educação e o cuidado das crianças, com qualidade.



É interessante conversar separadamente com cada família, escutando-as respeitosamente e solicitando relatos sobre a convivência familiar com as(os) filhas(os) que são matriculados na escola? Sempre anotar tudo, preservar a conversa, fazer uma tabela com os nomes das famílias e as crianças que mais necessitam de ajuda, programar estratégias para ajudá-las são algumas ações que dão seguimento à escuta ativa.



É possível construir e/ou fortalecer uma rede de apoio intersetorial, para atender as demandas específicas de famílias, bebês e/ou crianças? De acordo com cada relato, a família pode ser amparada com resoluções positivas e acordo com os casos mais urgentes.



É possível realizar planejamento para dialogar com a família sobre as estratégias comuns que possam aprofundar e ressignificar as práticas lúdicas, culturais, prazerosas e significativas planejadas por você? Esse plano pode assegurar que, cada vez mais, bebês e crianças vivenciem atividades diversificadas e de excelente qualidade.



Há como enfatizar firmemente a importância das interações e da brincadeira? Explicar para as famílias, com uma linguagem acessível, que esses conceitos estão diretamente ligados aos direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças é fundamental.

BUSQUEM ENTRE VOCÊS RESPOSTAS PARA ESTAS QUESTÕES...



Como valorizar, de forma constante e integradora, o ambiente educativo, de modo que seja refletida a identidade cultural das crianças e dos adultos de referência que compõem a comunidade escolar?



Como incluir e integrar, verdadeiramente, crianças e familiares com deficiência no planejamento didático?

Brincar é coisa séria e amplia conhecimentos, imaginação, criatividade, experiências emocionais, sensoriais, expressivas, cognitivas e relacionais.

Como enfatiza o documento de **Orientações Curriculares para a Educação Infantil** (CEARÁ, 2011), é necessário fortalecer as competências familiares para que as famílias entendam sobre temas relacionados ao bem-estar, ao desenvolvimento e à aprendizagem das crianças, à importância do afeto, da escuta da criança, da brincadeira, da contação de histórias e, principalmente, dos limites.

Muitas famílias sentem-se impotentes para resolver as inúmeras dificuldades que suas filhas e seus filhos enfrentam, por não se sentirem preparadas para isso. Diante disso, é preciso conversar com elas, orientá-las e estabelecer compromissos e acordos.

Vale destacar que crianças oriundas de famílias que vivem em situação de vulnerabilidade social são as que mais precisam da Escola de Tempo Integral. Principalmente se elas estiverem submetidas às situações de violência e exploração, ou ao mesmo tempo as que ficam expostas excessivamente a programas inadequados de televisão e ao uso abusivo de outros aparelhos eletrônicos. Nesses casos, recomendamos

- Dialogar com as famílias, informando que existem muitas manifestações de violências que podem ficar marcadas pelo resto da vida das crianças, e que a família precisa ficar atenta e não permitir, em hipótese alguma, o castigo físico, a intimidação, a humilhação e demais tratamentos abusivos. É primordial levar em consideração que essas violências produzem danos visíveis e duradouros, sendo classificadas como muito perversas e danosas para as crianças.
- Explicar que existem disque-denúncias, delegacias, serviços de saúde, conselhos tutelares e outros órgãos que podem ajudar.
- Buscar conhecer instituições e iniciativas que oferecem atendimento social, psicológico, dentre outros, que possam ser acionadas quando houver necessidade.

Professoras(es), todas as ações educativas e de cuidados, relacionadas ao tempo integral na escola, no qual a criança está imersa, precisam continuamente ser planejadas, ajustadas, valorizadas mutuamente e de forma articulada. Estas ações valorizam a intersectorialidade, possibilitando negociações com famílias e demais setores que tratam da primeira infância e do desenvolvimento infantil, com clima de confiança, principalmente com o objetivo maior de enriquecer as potencialidades e a capacidade de identificar e valorizar os conhecimentos de cada criança e de fortalecer as competências familiares no sentido de promover a proteção integral de seus e suas filhas(os).

3.2 Como dialogar com as crianças matriculadas em escola de Tempo Integral?

A prática diária de vivências e de diálogo das crianças, com as(os) professoras(es), com o grupo gestor das escolas de Educação Infantil e com as(os) demais profissionais que trabalham dentro das instituições de Educação Infantil, precisam considerar as crianças como **centro do planejamento curricular**, pressupondo escuta atenta, respeitosa e cotidiana, tanto das crianças, quanto das famílias. Como explicita o documento Educação Integral nas infâncias: Pressupostos e práticas para o desenvolvimento e a aprendizagem de crianças de 0 a 12 anos (CARVALHO; SILVA, 2017),

Fica então o desafio de rompermos com as tradicionais definições das crianças: pelo que não podem ou não são (imaturos, incultos, indisciplinados). Ao ampliarmos nossas concepções passamos a vê-las como **sujeito de direitos, participantes e não apenas destinatários da política** (CARVALHO, L. D.; SILVA, R. C., 2017, p. 37. Grifos nossos).

Professora(or), quando as crianças interagem por meio do diálogo revelam seus interesses, suas opiniões, sua cultura e vivência, conseqüentemente constroem novos aprendizados. Se incentivadas, buscam respostas para as inúmeras inquietações.

Você, então, pode organizar várias situações de diálogos, seja em dupla, em pequenos grupos ou no coletivo com as demais crianças. É preciso estimular reflexões, resoluções de problemas, exposição de ideias e comentários coletivos sobre diversas problemáticas ou ideias. Será muito produtivo se você motivar as crianças a falar sobre o que sentem, sobre seus medos, seus sentimentos, lembrando que são crianças e que o contexto já é desafiador para elas.

PARA CONTRIBUIR COM ESSE PROCESSO, SUGERIMOS...



Planejar perguntas, de forma lúdica, para motivar a escuta e a participação das crianças, na perspectiva de despertar seu interesse, pensamento e imaginação, por meio de diálogos.



Lembrar-se de valorizar naturalmente momentos de diálogos de acordo com as demandas, sem fixar um momento específico para esse diálogo.



Fundamentar-se na BNCC (BRASIL, 2017) e no DCRC(CEARÁ, 2019) sobre a importância da roda de conversa. Principalmente porque essa ação revela uma possibilidade de privilegiar o diálogo e o intercâmbio de ideias com as crianças.



Ser medidora(or) e não controladora(or) dos diálogos, dando oportunidade às crianças de se manifestarem.



Reconhecer que a criança precisa vivenciar sua infância com sua identidade, sabendo que ela é capaz de ser produtora de uma cultura própria. No sentido de respeitar as necessidades de proteção, socialização e aprendizagem da mesma.

Esse diálogo das crianças com outras crianças, das crianças com outros adultos, respeitando as diversidades e suas infâncias deve levar em consideração suas especificidades, de acordo com sua cultura e sua faixa etária. Outro aspecto relevante é respeitar e dialogar com as crianças pertencentes aos povos e comunidades tradicionais (indígenas, quilombolas, ribeirinhos, seringueiros, caiçaras, entre outros).

3.3 Como a Documentação Pedagógica pode contribuir no diálogo com as diferentes infâncias?

De acordo com o Documento Curricular Referencial do Ceará - DCRC (CEARÁ, 2019)

A documentação pedagógica aparece como sugestão de **organização de registros e reflexão**, visto que se configura como uma ação democrática e respeitosa em relação às crianças. (CEARÁ, 2019, p. 173. Grifos nossos)

No fascículo 14 do **Caderno de Gestão Pedagógica**, publicado pela CADIN, intitulado *Documentação pedagógica e o papel da gestão na Educação Infantil?* (CEARÁ, 2022), dialogamos com a equipe gestora e, por conseguinte, com vocês, explicando a relevância de

lembrar que a **documentação pedagógica** é uma ação pedagógica que **estreita o diálogo entre o que se aprende com a teoria e o que se executa na prática**. Principalmente porque, por meio das ações que são desenvolvidas com ela, é possível fomentar **atitudes mais conscientes, reflexivas, intencionais e muito responsáveis**, com vistas a documentar o desenvolvimento infantil e humanizá-lo permanentemente. Dessa forma tudo isso implica em um processo previamente planejado democraticamente, refletido e desenvolvido com ações essenciais e fidedignas no ato de observar, registrar e documentar de forma intencional e aprofundada todas as ações de bebês e crianças dentro da escola. Outro detalhe primordial que deve permear as práticas de registro é o fato de **bebês e crianças serem sujeitos de direitos, inteligentes** e que devem ser mediadas(os) com **intervenções respeitadas, conscientes**, com base em teorias e pressupostos que remetem a **objetivos humanizadores e específicos**. (CEARÁ, 2022, p. 15. Grifos nossos.)

A citação acima nos remete a falar que todas as ações que serão realizadas na escola de tempo integral, na Educação Infantil, devem ser planejadas com intencionalidade educativa. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) afirma que essa intencionalidade nas ações, planejadas e implementadas, deve promover aprendizagens e desenvolvimento integral para bebês e crianças, com qualidade.

Na Educação Infantil, em que o foco está no processo de desenvolvimento e nas experiências vividas pelas crianças, a documentação pedagógica se afirma como uma estratégia fundamental para que os professores possam registrar, interpretar e dar visibilidade às aprendizagens que acontecem no cotidiano educativo.

Mais do que simples anotações ou relatórios formais, a documentação pedagógica é um instrumento de reflexão e escuta sensível, que permite ao professor acompanhar os interesses, hipóteses, descobertas, interações e expressões das crianças. Ela fortalece o olhar atento e intencional sobre os processos, reconhecendo as crianças como sujeitos ativos, criativos e competentes.

Além de possibilitar o acompanhamento as crianças, o registro da documentação pedagógica oportuniza a formação de uma **rede de apoio** e o desenvolvimento profissional do grupo gestor que acompanha as práticas pedagógicas na escola e planeja em conjunto, ações estratégias de convívio e de valorização entre os atores envolvidos, especialmente professoras(es), crianças, famílias e gestores.

Essa documentação pode se dar por diferentes linguagens: registros escritos, fotografias, vídeos, portfólios, murais, cadernos de campo, mapas de exploração, entre outros.

O importante é que este registro tenha sentido pedagógico e ético, sendo usada como recurso para qualificar a prática e valorizar as experiências das crianças.

Em tempos de educação integral e de jornadas ampliadas, a Documentação Pedagógica se torna ainda mais relevante, pois permite compreender o tempo vivido, refletir sobre os momentos do dia e garantir que as experiências educativas estejam sendo pensadas com intencionalidade, escuta e respeito aos direitos de aprendizagem.

Documentar é, portanto, cuidar da memória da infância e fortalecer a pedagogia da presença, da escuta e do afeto. Para o professor da Educação Infantil, a documentação pedagógica é não apenas uma ferramenta de trabalho, mas uma prática política e sensível, que reafirma a infância como tempo de potência, descoberta e cidadania.

Tudo isso, com objetivos para orientação de estratégias educativas, no sentido de possibilitar reflexões, observações, registros e interpretação de ações de educação e de cuidados, com memórias, registros fotográficos e cadernos de notas e outras estratégias. Para Paulo Fochi,

A documentação pedagógica é uma estratégia pedagógica que permite ao professor acompanhar os processos de aprendizagem das crianças, refletir sobre o seu fazer enquanto professor e narrar sobre o cotidiano e sobre a criança. Também a criança pode ver o próprio processo de aprendizagem ao revisitar seus desenhos, pinturas, esculturas e demais investigações realizadas na escola. Essa perspectiva de documentação pedagógica, vai muito mais além de uma simples compilação de registros (PAULO..., 2020. Redação Pátio)

Para que a documentação pedagógica tenha eficácia, é necessário que a(o) professora(or) planeje, organize e crie estratégias de aprendizagens e de cuidados, com planos de comunicação sobre as competências dos bebês e das crianças.

Essa comunicação precisa ser ética para tornar visível as competências das infâncias vivenciadas na escola. Sempre ressignificando os caminhos que bebês e crianças podem traçar até demonstrar reflexivamente os resultados das ações vivenciadas e construídas por elas(es).

A Documentação Pedagógica deve ser sempre uma prática de escuta, de observação qualificada, de valorização dos atores e de possibilidade de acompanhar o desenvolvimento das crianças de forma que respeite as diferenças, que valorize a diversidade e as expressão de sua múltiplas linguagens.

Entre os principais objetivos da Documentação Pedagógica, destacam-se:



Registrar o percurso de aprendizagem de forma individual e coletiva, respeitando os tempos e as singularidades de cada criança;



Subsidiar a avaliação formativa e contínua, sem viés classificatório, mas como acompanhamento da trajetória de desenvolvimento;



Planejar com mais intencionalidade, a partir dos registros do que as crianças já sabem, desejam, experimentam e expressam;



Valorizar a escuta das crianças, dando visibilidade às suas vozes, desenhos, perguntas, gestos e falas;



Favorecer o diálogo com as famílias, tornando o processo de aprendizagem transparente e compartilhado;



Reforçar a identidade pedagógica da escola, através de práticas que documentam a vida cotidiana como fonte de conhecimento e formação.

Orientações básicas para o trabalho com a Documentação Pedagógica

Apresentamos aqui alguns questionamentos e respostas práticas que podem contribuir e orientar a compreensão da(o) Professora(or) sobre a Documentação Pedagógica e assim orientar seu trabalho e a utilização deste instrumento para:

“Registrar para ver melhor, planejar com sentido e intencionalidade e valorizar as crianças e suas infâncias na Educação Infantil!”

O que é documentação pedagógica?

- A documentação pedagógica é uma estratégia utilizada na Educação Infantil para registrar, interpretar e dar visibilidade às aprendizagens, descobertas e experiências vividas pelas crianças no dia a dia da escola.
- Mais do que “relatórios”, ela é uma prática de escuta e observação qualificada, que permite acompanhar o desenvolvimento das crianças de forma respeitosa, ética e significativa, valorizando o que elas pensam, sentem, criam e expressam.

Por que documentar? E para que serve a documentação pedagógica?

- Acompanhar o desenvolvimento individual e coletivo das crianças;
- Tornar visível o processo de aprendizagem — e não apenas o resultado final;
- Planejar com intencionalidade, com base no que as crianças demonstram interesse;
- Valorizar as múltiplas linguagens da infância: o gesto, o desenho, a fala, o brincar, o corpo, o olhar;
- Compartilhar com as famílias o que acontece na escola de forma sensível e participativa;
- Fortalecer o projeto pedagógico da escola, tornando o cotidiano parte da identidade institucional.

O que pode ser documentado?

Tudo o que revela o modo como a criança vive, interage e aprende pode ser registrado:

- Brincadeiras espontâneas ou dirigidas;
- Conversas, hipóteses, perguntas das crianças;
- Desenhos, pinturas, colagens, esculturas;
- Explorações com objetos, texturas, cores, sons;
- Participação em rodas de conversa ou momentos de escuta;
- Vivências em espaços externos (quintais, praças, hortas, parques);
- Situações de cuidado e convivência no cotidiano.

Por que documentar? E para que serve a documentação pedagógica?

- Acompanhar o desenvolvimento individual e coletivo das crianças;
- Tornar visível o processo de aprendizagem — e não apenas o resultado final;
- Planejar com intencionalidade, com base no que as crianças demonstram interesse;
- Valorizar as múltiplas linguagens da infância: o gesto, o desenho, a fala, o brincar, o corpo, o olhar;
- Compartilhar com as famílias o que acontece na escola de forma sensível e participativa;
- Fortalecer o projeto pedagógico da escola, tornando o cotidiano parte da identidade institucional;
- Aprofundar, contribuir e tornar visíveis as memórias educativas e as potencialidades de bebês e crianças, tais como evidenciar a própria ação-reflexão das(os) professoras(es) sobre a didática, no cotidiano escolar.

Como fazer a documentação pedagógica?

Você pode usar diferentes formas e suportes. O mais importante é que o registro tenha intencionalidade pedagógica e ajude a refletir sobre a prática. Formas de Registro:

- Caderno de observação: para registrar comportamentos, falas, atitudes;
- Portfólios individuais: com produções das crianças ao longo do ano;
- Painéis e murais: expostos na sala, com fotos, falas e desenhos;
- Relatos reflexivos: escritos pelo professor após uma atividade significativa;
- Mapas ou linhas do tempo: para acompanhar projetos ou sequências de atividades;
- Álbuns fotográficos comentados: com registros visuais e interpretações pedagógicas;
- Vídeos e áudios curtos: para mostrar momentos de interação ou expressão corporal.

Não esqueçam que...

Documentar não é apenas coletar registros, mas pensar com eles e por meio deles!

Cada registro precisa ganhar sentido pedagógico: o que ele revela sobre as crianças, sobre nós educadores e sobre a escola que queremos construir?

Documentar na Educação Infantil em Tempo Integral

Quando a escola funciona em jornada ampliada, a Documentação Pedagógica ajuda a:

- Organizar os tempos educativos com base nas necessidades das crianças;
- Equilibrar momentos de diferentes atividade como, descanso, brincadeira roda de conversa, contação de histórias etc.;
- Evitar a sobrecarga e a repetição, valorizando a diversidade de experiências;
- Envolver toda a equipe na observação e registro (professores, auxiliares, coordenadores).

3.4 O currículo da Educação Infantil na Jornada de Tempo Integral

O currículo da Educação Infantil é um campo singular e potente que se constrói a partir das experiências, saberes e culturas da infância. Veja o que diz as diretrizes sobre ele

[...] um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade. (BRASIL, 2009).

Diferentemente das demais etapas da Educação Básica, o currículo da Educação Infantil não é centrado em disciplinas, mas em campos de experiências que respeitam os modos próprios das crianças de se relacionar com o mundo: brincando, explorando, expressando, convivendo e se movimentando.

No contexto da educação em tempo integral, essas especificidades precisam ser ainda mais valorizadas. A ampliação da jornada não deve implicar em rotina exaustiva ou repetitiva, mas sim em tempo qualificado, diversificado e respeitoso, que favoreça a alternância entre momentos de atividade, descanso, alimentação, brincadeira livre e experiências planejadas, acreditamos ser necessário trazer alguns apontamentos, postos pelo DCRC (CEARÁ, 2019) que norteiam a Organização Curricular da Educação Infantil.

Algumas reflexões...

- ① **A Base Nacional Comum Curricular (2017) não é currículo.**
- ② O currículo da EI é organizado por campos de experiências. Os campos de experiências não são disciplinas.
- ③ O foco do currículo é a promoção de experiências diversificadas de aprendizagem pela criança.
- ④ Os eixos que norteiam as práticas pedagógicas da Educação Infantil, as interações e a brincadeira, são meios que favorecem a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças e bebês.
- ⑤ Nas creches e pré-escolas, é preciso acolher para educar e cuidar, de forma indissociável.

Portanto, o currículo da Educação Infantil, especialmente em contextos de tempo integral, precisa ser pensado como um tecido de experiências significativas, costurado com afeto, escuta, ética e respeito à infância. Ele é vivo, flexível e relacional, porque é construído com e pelas crianças, no cotidiano da escola e nas interações que ali se desenrolam.

Firmadas essas concepções de currículo na Educação Infantil, trataremos agora sobre como as experiências e os saberes dos bebês e das crianças devem ser ponto de partida das práticas pedagógicas.



Ampliando experiências, saberes, possibilidades e aprendizagens

De que forma a professora e o professor podem qualificar suas práticas pedagógicas? Ao iniciarmos este tópico com essa pergunta, precisamos refletir também sobre outros aspectos:

- a) Que concepções de crianças e infâncias fundamentam nosso trabalho pedagógico e de educação e cuidados, na escola de tempo integral?
- b) Qual o maior objetivo da(o) professora(or), ao se pensar sobre práticas pedagógicas qualificadas de acordo com cada faixa etária de bebês e crianças?

Se compreendermos que o bebê e a criança precisam ser o centro do processo educativo e que o nosso maior objetivo é assegurar o desenvolvimento integral de bebês e crianças e garantir seu protagonismo por meio dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento (conviver, brincar, participar, explorar, expressar, conhecer-se). Dessa forma, estabelecemos, então, que as práticas pedagógicas são fortalecidas, principalmente, por meio de participação nas formações continuadas e em rede - compartilhando saberes com os pares, bem como pelo acesso a materiais de suporte pedagógico de excelência, com especificidades.

Esses dois elementos (**formações** e **materiais**) são **basilares** para que você, professora(or), possa consolidar sua formação. Vamos compreender mais a fundo esses elementos.

Por qual motivo a formação continuada em rede auxilia a(o) professora(o) da unidade escolar em tempo integral, especificamente da primeira etapa da Educação Básica, isto é, na Educação Infantil?

É no momento de partilha de conhecimentos que se (re)constroem e ampliam-se outros. Os momentos de partilha podem (e devem) acontecer também na própria unidade escolar, formação em contexto, nos planejamentos entre pares, incluindo a figura da(o) **coordenadora(or) pedagógica(o)** e, como traz o DCRC, criando “ações estratégicas de intervenção referentes a mudanças que venham ressignificar a atuação docente” (CEARÁ, 2019, p. 72).

As formações precisam acontecer também na própria rede, de forma amplificada, entre professoras(es) e gestoras(es) de outras unidades escolares de um ou mais municípios. Esse entrelaçamento e compartilhamento de vozes, de conhecimentos teóricos e práticos, é o que aqui chamamos de **formação continuada e em contexto**.

É por meio desse intercâmbio de práticas pedagógicas e da troca de experiências diversas, aliados aos estudos teóricos, que as(os) profissionais qualificam suas práticas. O DCRC (CEARÁ, 2019) aponta que

O desafio da atuação docente é, assim, intencionalmente, acolher e articular experiências das crianças e a sua própria, enquanto profissional da Educação Infantil, em um projeto educativo coletivo que valoriza e enriquece as aprendizagens no grupo. (CEARÁ, 2019, p. 112)

Quando a unidade escolar oportuniza atividades em jornada de tempo integral, as(os) professoras(es) e gestoras(es) que atuam com bebês e as crianças precisarão pensar em como ampliar o tempo das atividades e/ou em como alargar as diversas possibilidades de experiências para continuar a garantir os direitos de aprendizagem e desenvolvimento delas(es). Nesse cenário as formações continuadas e em contexto precisam ser intensificadas e qualificadas, a fim de que o processo educativo assegure múltiplas oportunidades de aprendizagens.

Que materiais de suporte técnico-pedagógico apoiam a(o) professora(o) da unidade escolar em tempo integral?

No momento em que a(o) professora(or) e a(o) gestora(or) são lotadas(os) numa unidade escolar com jornada de tempo integral, não se pode perder o foco de que as crianças passarão por um aumento de tempo na escola e que as atividades a serem desenvolvidas precisarão continuar a acolher “situações e experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes” (BRASIL, 2017, p. 38).

Nesse sentido, o olhar das(os) profissionais precisa estar mais aguçado para o que trazem os bebês e essas crianças de suas próprias vivências e como articular essas descobertas ao patrimônio cultural, conforme aponta a definição de campos de experiências da BNCC.

O PPP da escola e os planejamentos da equipe docente devem estar alinhados entre si e, principalmente, com os documentos norteadores (BNCC, DCRC, Diretrizes...). É preciso, portanto, em primeira instância, apropriar-se do arranjo curricular da Educação Infantil e, a partir dele, oportunizar experiências qualificadas, por meio dos eixos estruturantes **INTERAÇÕES** e **BRINCADEIRA**.



No estado do Ceará, a Secretaria da Educação disponibiliza o **Material Educacional Nova Escola - Ceará: Educação Infantil**. Com uma coleção de 6 volumes (dois para cada faixa etária - bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas), o material ganhou força pelas mãos de professoras(es) cearenses, as quais imprimiram identidade cultural às atividades propostas. Os livros buscam ser uma fonte de inspiração para as(os) profissionais, no fito de ampliar conhecimentos e assegurar o respeito às peculiaridades e à pluralidade das infâncias e das crianças cearenses.

Para além dele, a **Célula de Apoio e Desenvolvimento Infantil (CADIN)** produz materiais para professoras(es) e gestoras(es) escolares, via Regime de Colaboração Estado-Municípios, a fim de expandir as reflexões acerca de temáticas importantes na primeira etapa da Educação Básica. São eles:



Vamos Cirandar?

Caderno de práticas pedagógicas direcionado às(aos) professoras(es), que busca refletir sobre as atividades desenvolvidas com as crianças na Educação Infantil. Com uma linguagem simples, o caderno traz exemplos de atividades pedagógicas e discute como o arranjo curricular é mobilizado por meio de experiências significativas.

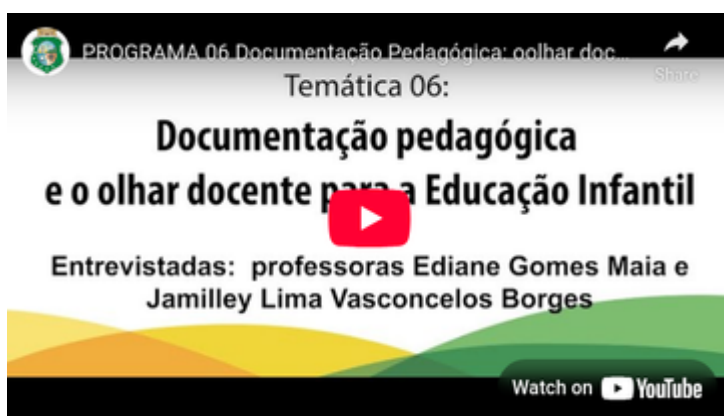


Caderno de Gestão Pedagógica da Educação Infantil (CGEI)

Caderno direcionado às(aos) gestoras(es) que busca refletir sobre como diretoras(es) e coordenadoras(es) pedagógicas(os) podem apoiar professoras(es) na construção de um PPP articulado e integrado as ações, no coletivo, para a Educação Infantil. No caderno, a equipe gestora é levada a compreender as concepções de crianças e infâncias e a entender o arranjo curricular da Educação infantil, de modo a buscar estratégias para auxiliar o corpo docente e os demais funcionários para o cuidar e o educar.

Projeto de Transição Pedagógica: da Educação Infantil para o Ensino Fundamental (PTP)

Esse projeto conta com três produtos pedagógicos: o **caderno teórico**, a **Entrevista com Especialistas** e o **podcast Ondas de Conhecimento**. Os materiais destinam-se à(aos) professoras(es) de crianças pequenas (especialmente as do Infantil 5) e à(aos) professoras(es) de crianças maiores (as do 1º ano do Ensino Fundamental). Neles, discutimos como as crianças podem ser acolhidas neste período de transição entre etapas e como as(os) professoras(es) podem desenvolver atividades que contribuam com a articulação e com a integração curricular entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental.



Caderno de Jornada Pedagógica da Educação Infantil

Caderno publicado anualmente, em janeiro, destinado às(aos) professoras(es) e às(aos) gestoras(es) pedagógicas(os), a fim de apoiar a construção das jornadas pedagógicas nos municípios.



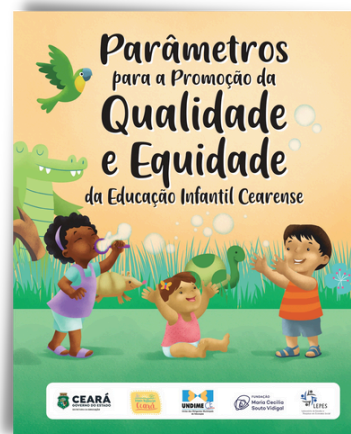
Materiais do Ciclo de Formação em Rede para Professoras(es) e Gestoras(es) da Educação Infantil do Ceará

Cadernos que foram publicados em quatro volumes, destinados às(aos) cursistas do Ciclo de Formação em Rede para Professoras(es) e Gestoras(es) da Educação Infantil (formadoras regionais, municipais, professoras e gestoras). Buscam ampliar o referencial teórico, dos profissionais, durante o processo formativo, bem como fundamentar as discussões nas formações continuadas e em contexto.

Parâmetros para a Promoção da Qualidade e Equidade da Educação Infantil Cearense

Documento norteador destinado às(aos) gestoras(es) municipais, especialmente às(aos) secretárias(os) municipais da educação e a suas equipes técnicas, que busca definir indicadores de qualidade, pautando uma oferta de Educação Infantil em padrões de referência.

O documento, publicado em 2021, parametriza, em quatro dimensões, aspectos da gestão democrática, da formação, recursos humanos e condições de trabalho, do projeto político-pedagógico e currículo, bem como dos espaços, materiais e organização de ambientes nas unidades escolares de todo território cearense. Embora o público-alvo sejam as(os) gestores municipais, recomendamos a leitura por todos as(os) profissionais da Educação Infantil.



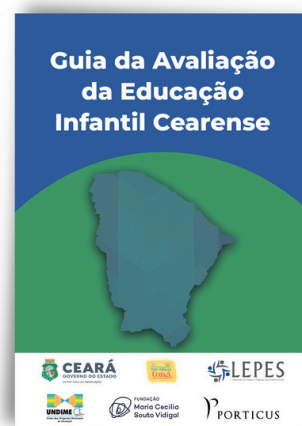
Guia de Avaliação da Educação Infantil

O Guia de Avaliação é um documento, em processo de disseminação e implementação, que explica a estrutura do Sistema de Avaliação Permanente da Educação Infantil (SAPI)³.



Para encontrar esses e outros materiais, acesse o site da Coordenadoria de Educação e Promoção Social (COEPS)

<https://seduc.ce.gov.br/coeps/>



Os materiais acima expostos fazem parte das produções da equipe CADIN, todos eles tem suas bases legais e concepções em documentos científicos relacionados a primeira infância, nas leis e normativos relacionados a primeira etapa da Educação Básica e fazem parte do acervo formativo da COEPS.

E agora, voltamos às perguntas iniciais desta seção:

- Que concepções de crianças e infâncias fundamentam nosso trabalho?

As concepções de infância e de criança que fundamentam a Educação Infantil brasileira se baseiam em um entendimento contemporâneo, ético e político da criança como sujeito de direitos, competente, ativa, singular e participante do mundo. O DCRC destaca a criança como “sujeito histórico, de direitos, **centro do planejamento curricular**” e que “se desenvolve por meio das interações, relações e nas práticas cotidianas” (CEARÁ, 2019, p 134). Crianças essas que estão imersas em diversos contextos familiares, sociais, culturais, históricos, políticos, portanto com inúmeras vivências e múltiplas experiências.

O conceito de infâncias reconhece que as crianças vivem realidades distintas, influenciadas por seu território, cultura, raça, gênero, condição social, modos de viver e ser no mundo. Uma criança do campo, por exemplo, vive a infância de maneira diferente de uma criança da cidade. Uma criança indígena carrega outras referências culturais, assim como uma criança periférica, quilombola ou em situação de vulnerabilidade.

Apoiados no DCRC, destacamos o papel da(o) professora(or) na Educação Infantil,

é papel da professora, do professor, possibilitar aprendizagens significativas, fortalecer a autonomia das crianças, mediar as relações e interações das crianças com outras crianças os conhecimentos, organizar situações prazerosas e desafiadoras, promovendo o respeito à igualdade dos direitos a todas as crianças (CEARÁ, 2019, p. 136).

³ Em 2021, a SEDUC realizou uma avaliação-piloto com 12 municípios-espelhos e, para 2023, planeja-se uma expansão do SAPI para os 184 municípios cearenses.

Assim como as orientações acima, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 2001) já apontava como de extrema importância a organização dos tempos nas creches e pré-escolas, trazendo para as(os) professoras(es) três grandes modalidades de sistematização: as atividades permanentes, as sequências de atividades e os projetos de trabalho.

Conforme o documento aponta:

- **Atividades permanentes** são “aquelas que respondem às necessidades básicas de cuidados, aprendizagem e de prazer para as crianças” (BRASIL, 2011, p.55). Nelas, percebemos constância, frequência regular a partir das prioridades de cada grupo. A roda de histórias e de conversas é um exemplo de atividade permanente que consideramos essencial para uma rotina didática.
- **Sequências didáticas** são planejadas e orientadas com o objetivo de promover uma aprendizagem específica e definida. São sequenciadas com intenção de oferecer desafios com graus diferentes de complexidade [...]” (BRASIL, 2011, p.56).
- **Projetos** “são conjuntos de atividades que trabalham com conhecimentos específicos construídos a partir de um dos eixos de trabalho que se organizam ao redor de um problema para resolver ou um produto final que se quer obter” (BRASIL, 2011, p.57)

Organizar o tempo das atividades significa garantir que educar e cuidar estejam presentes de forma integrada ao longo do dia. Isso implica equilibrar momentos de rotina (acolhimento, higiene, alimentação, repouso) com momentos de experimentação, brincadeira e convivência — entendendo que tudo isso é parte do currículo vivido.

Essa organização [sequência didática], bem como as atividades recorrentes são fortemente sugeridas no **Material Educacional Nova Escola Ceará: Educação Infantil**, cujos cadernos foram entregues a todas(os) as(os) professoras(es) da Educação Infantil, em todos os municípios cearenses. As atividades do material didático podem (e devem) ser adaptadas à realidade de cada instituição, assegurando que cada professora(or), apoiada por suas(seus) gestoras(es) escolares, construa planejamentos significativos para bebês e crianças.

É com esse olhar e com essas concepções que podemos ampliar experiências, possibilidades e aprendizagens na primeira etapa da Educação Básica.

Tempos e organização dos ambientes

Como se organizam os tempos na Educação Infantil, quando pensamos em uma jornada de tempo integral?

A organização do tempo na Educação Infantil é muito mais do que a simples definição de horários e rotinas. Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, 2009), o tempo vivido na instituição educativa deve ser compreendido como parte essencial da experiência pedagógica, sendo planejado com intencionalidade, escuta e sensibilidade às necessidades das crianças.

Vamos trazer de forma sistemática como essa organização dos tempos e dos ambientes pode se dar na prática, no cotidiano de uma escola em tempo integral. Para tal, vamos apresentar esse diálogo em três aspectos:

1. os tempos na Educação Infantil;
2. a organização dos ambientes;
3. o acolhimento nos primeiros dias na unidade escolar.

1. Tempos na Educação Infantil

Os tempos na educação Infantil são aspectos integrantes do “roteiro de ações didáticas” (CEARÁ, 2011) e, com base no planejamento das(os) professoras(es), possibilitam a vivência de “dois movimentos fundamentais, **o de repetição do conhecido e o de contato com a novidade**” (CEARÁ, 2011, p 88).

Eles precisam estar organizados em “roteiros diários”, contemplando o que é sinalizado nas *Orientações Curriculares para a Educação Infantil* (CEARÁ, 2011), conforme quadro abaixo:

- de higiene, alimentação e repouso;
- coletivas (entrada, saída, pátio, celebrações e grandes festas);
- diversificadas (tais como brincadeiras e explorações realizadas em pequenos grupos, ou individualmente, com supervisão do professor);
- coordenadas pelo professor (a roda de conversa, a hora da história, passeios, visitas, oficinas de artes etc.);
- em que as crianças podem se envolver livremente, embora com supervisão do professor.

(CEARÁ, 2011, p. 88-89)

Com a jornada de tempo integral, as atividades permanentes, as sequências didáticas e os projetos ganham maior espaço e podem ser realizados sem pressa, com maior tranquilidade e de forma mais constante. As vivências também se ampliam nesse processo, pois há maior possibilidade de ofertar às crianças constância nas atividades, bem como diversidade de experiências.

A organização do tempo deve prever possibilidades **diversas** e muitas vezes **simultâneas** de atividades, como **atividades mais ou menos movimentadas, individuais ou em grupos, com maior ou menor grau de concentração; de repouso, alimentação e de higiene;** atividades referentes aos diferentes eixos de trabalho. (BRASIL, 2001, p. 73. Grifos nossos)

Outro ponto importante que precisa estar incluso na organização dos tempos é o olhar para a cidade. **Os espaços externos à instituição precisam ser aproveitados no processo de aprendizagem como parte da rotina das crianças.** Assegurar uma boa utilização dos recursos das cidades (pistas de *skate*, *cachorródromo*, brinquedopraças...) com foco nos interesses das crianças é de suma importância e é o que vamos ver no próximo tópico.



A organização do tempo na Educação Infantil, como apontam as DCNEI, é também um ato político e pedagógico: é a afirmação de que o tempo das crianças tem valor, que suas vivências são dignas de atenção e que a escola deve ser um espaço onde cada minuto contribua para o seu desenvolvimento integral.

2. Organização dos ambientes

Como vimos anteriormente, os ambientes de aprendizagem estão intimamente ligados aos tempos, à rotina das crianças. Eles precisam ser potencializados, de forma que a criança participe não só da organização dos espaços, mas compreenda o uso social que se faz deles. Logo, não estamos falando só de espaços físicos, como afirma o DCRC, mas, principalmente, das relações que se dão nesses espaços, “com suas marcas, sua intencionalidade, seus odores, sons, cores e pessoas” (CEARÁ, 2017).

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 2001) já pontua que o ambiente transcende o espaço da sala de referência, pois

toma conta da área externa e de outros espaços da instituição e fora dela. A **pracinha, o supermercado, a feira, o circo, o zoológico, a biblioteca, a padaria etc.** são mais do que locais para simples passeio, podendo enriquecer e potencializar as aprendizagens (BRASIL, 2001, p. 58. Grifos nossos).

Além disso, o documento sinaliza para uma ambientação versátil e permeável, visto que os espaços precisam estar sujeitos “às modificações propostas pelas crianças e pelos professores em função das ações desenvolvidas” (BRASIL, 2001, p. 69). As salas de referência, por exemplo, podem conter **cantinhos de aprendizagens**, em espaços divididos, de modo a possibilitar que pequenos grupos desenvolvam atividades diferentes e simultâneas.

Os cantinhos (também chamados de cantos temáticos, cantos de atividades variadas...) oportunizam experiências diversas para duplas ou grupos pequenos de crianças, considerando a autonomia delas, ao escolherem aonde vão brincar. “Os elementos que dividem o espaço são variados, podendo ser prateleiras baixas, pequenas casinhas, caixas, biombos baixos dos mais diversos tipos etc.” (BRASIL, 2001, p. 58); o importante é que “a criança consiga visualizar a professora, o professor e acessá-la/lo sempre que precisar” (CEARÁ, 2021, p. 140).

É preciso garantir, na organização dos ambientes, os “deslocamentos e os movimentos amplos das crianças nos espaços internos e externos às salas de referência das turmas e à instituição” (BRASIL, 2010), bem como “a acessibilidade de espaços, materiais, objetos, brinquedos e instruções para as crianças com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação” (BRASIL, 2010).

Os materiais do **Ciclo de Formação Continuada em Rede para Professoras(es) e Gestoras(es) da Educação Infantil**, de 2022, trazem discussões que repercutem na forma como as professoras podem organizar os tempos e o espaços. Para lê-los, acesse:



<https://seduc.ce.gov.br/coeps/>

3. Os primeiros dias numa escola de tempo integral

Professoras(es), é preciso lembrar que as crianças e suas famílias estão se adaptando a um contexto de tempo integral. Por isso, os primeiros dias são imprescindíveis para que eles se sintam pertencentes ao ambiente escolar. Sugerimos, então, um processo de **ampliação gradual do tempo de permanência** “de maneira que a criança vá se familiarizando aos poucos com o professor, com o espaço, com a rotina e com as outras crianças com as quais irá conviver” (BRASIL, 2011, p. 82)

Contar com a parceria da família é fundamental, mas é interessante perceber que elas também estão se adaptando ao novo tempo. Por isso, antes de acolher as crianças e as famílias no seio de uma rotina pedagógica, é preciso dialogar sobre o **regimento escolar** (visto no capítulo anterior). As famílias precisam conhecer os horários de entrada e saída das crianças, as formas de se comunicar com a escola, com as professoras e equipe gestora, os ambientes em que bebês e crianças estarão em convívio.

SUGESTÕES...

Reúnam-se com as famílias, por agrupamentos (turmas de bebês, turmas creche, turmas de pré-escola).

Apresente a sala de referência e os espaços da escola às famílias (convide para entrar na sala, ver os objetos, os mobiliários).

Realize uma roda de conversa com as famílias de sua turma de crianças e pergunte sobre:

- as famílias (quem são, o que fazem, com que trabalham...)?
- o que elas acharam dos ambientes?
- como elas veem os filhos e filhas (principais características, gostos, preferências...)?
- os horários da escola é importante para a rotina das crianças?

Após esse diálogo, reorganize seu planejamento com base na escuta dos pais. Dessa forma, as crianças podem sentir um laço afetivo mais forte entre elas e a escola.

E se fosse assim?

As sistematizações abaixo apresentam planejamentos macro, de uma escola fictícia, que possui turmas de bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas. Observe como a escola se organizou para a acolhidas das crianças na jornada de tempo integral e como a professora da turma de crianças bem pequenas organizou seu roteiro de ações didáticas:

1º momento: Reunião famílias - escola

Apresentação da escola, da equipe pedagógica, da equipe de gestão e de todos os funcionários.

Antes: Equipe pedagógica se prepara para a apresentação e para o diálogo direcionado junto às famílias.

DIA 01 - MANHÃ Encontro com as famílias de bebês	DIA 02 - MANHÃ Encontro com famílias de crianças pequenas (4 - 5 anos)
DIA 01 - TARDE Encontro com famílias de crianças bem pequenas (2 - 3 anos)	DIA 02 - TARDE Reunião com equipe pedagógica (planejamento para os primeiros dias na escola)

Nessa configuração é preciso ter um olhar empático para famílias de crianças em mais de uma faixa etária (por exemplo: uma bebê e uma criança no Infantil V). Nesses casos, pode-se pedir que a família venha em um turno e depois conversar com ela individualmente, detalhando as informações.

Outro ponto interessante é o registro dessas reuniões e a PUBLICAÇÃO da pauta para as famílias, principalmente para as que, por algum motivo, não puderam comparecer.

Manter um canal de comunicação de confiança e atualizado ajuda a engajar a comunidade escolar.



Roteiro de ações didáticas para uma turma de crianças bem pequenas

Professoras(es),

A sugestão de roteiro de ações didáticas abaixo não é (e não pode ser) fixa!

Um roteiro parte da observação direta da professora sobre sua turma de crianças. Ele é mutável, embora haja **tempos indispensáveis ao desenvolvimento das crianças** (como o acolhimento, os momentos de cuidados pessoais, alimentação, repouso, e o tempo de leitura de histórias).

A partir do planejamento macro, você elabora seus roteiros diários, com atividades permanentes ou sequências didáticas, considerando o arranjo curricular por campos de experiências.

Lembre-se de que planejar é uma ação contínua, perene, mas em constante modificação!

Planejar com intencionalidade, com flexibilidade e escuta é o caminho para uma prática pedagógica significativa!

Sugestões de práticas que podem fazer parte da Rotina

DIA	MANHÃ <i>Práticas que possibilitam...</i>	TARDE <i>Práticas que possibilitam...</i>
SEG	Acolhimento Roda de conversa Cuidados Pessoais Alimentação Brincadeiras com o corpo e o espaço	Cuidados Pessoais Alimentação Repouso Roda de histórias Brincadeiras com o corpo e o espaço
TER	Acolhimento Roda de conversa Cuidados Pessoais Alimentação Brincadeiras com artes cênicas	Cuidados Pessoais Alimentação Repouso Roda de histórias Brincadeiras com artes cênicas
QUA	Acolhimento Cuidados Pessoais Alimentação Roda de histórias Brincadeiras com músicas e danças diversas	Roda de conversa Cuidados Pessoais Alimentação Repouso Brincadeiras com músicas e danças diversas
QUI	Acolhimento Cuidados Pessoais Alimentação Roda de histórias Brincadeiras com água	Roda de conversa Cuidados Pessoais Alimentação Repouso Brincadeiras Jogos de contagem
SEX	Acolhimento Roda de conversa Cuidados Pessoais Alimentação Projeto de trabalho da turma	Cuidados Pessoais Alimentação Repouso Roda de histórias Projeto de trabalho da turma

Observe como o planejamento pode ser flexível. Numa segunda-feira, por exemplo, a(o) professora(or) pode se inspirar na atividade recorrente (permanente) “Percussão corporal” [4] do Material Educacional Nova Escola Ceará: Educação Infantil.

O Caderno do Professor traz sinalizações sobre quais campos de experiências e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento podem ser mobilizados pelas crianças. Assim, ela constrói seus roteiros diários, considerando as **crianças** como centro do processo, educativo, os **tempos** indispensáveis na rotina delas e a **ambientação** dos espaços (internos e externos à escola).

ATENÇÃO!

- Professora(or), ninguém pode construir roteiros diários por você para que os utilize com suas turmas.
- Somente você, após observar e dialogar com seu grupo de crianças, ver os espaços da sua unidade escolar, conversar com as famílias, pode elaborar seu próprio planejamento.
- Não existe roteiro pronto! Não existem atividades prontas!
- Cabe a cada professora(or), apoiada por sua coordenadoria pedagógica e por seus pares, desenvolver o exercício de construir coletivamente seu plano de ações didáticas.

[4] Caderno do professor (Crianças Bem Pequenas), volume 01, Unidade 12, página 193.



Para refletir (e agir) ...

Caras(os) dirigentes municipais da Educação, diretoras(es) escolares, coordenadoras(es) pedagógicas(os) e professoras(es),

Como afirmamos desde o início, este é um **documento norteador** que aponta **caminhos possíveis para a implementação da Jornada de Tempo Integral** nas creches, pré-escolas, Centros de Educação Infantil e Escolas de Ensino Fundamental que ofertam Educação Infantil, em todo o Estado do Ceará.

O Regime de Colaboração amplia nossa capacidade de ação, permite a troca de experiências entre redes, garante maior alinhamento entre as políticas nacionais, estaduais e municipais e fortalece a gestão educacional nos territórios. É por meio dessa parceria sólida, com a SEDUC, que conseguiremos avançar na implementação de propostas consistentes para a Educação Infantil em tempo integral, alinhadas às diretrizes nacionais e às realidades locais.

Seguimos juntos na caminhada por uma Educação Infantil pública de qualidade, equitativa e integral. A cada passo dado, a cada proposta construída e a cada prática refletida, reafirmamos nosso compromisso com a **infância como tempo presente e pleno de direitos**.

O que discutimos, refletimos e organizamos até aqui — seja sobre currículo, jornada ampliada, espaços, tempos, documentação pedagógica ou relação com as famílias — são mais do que orientações técnicas. São ações que tocam vidas, transformam cotidianos e ampliam horizontes para nossas crianças, suas famílias e comunidades.

A Secretaria da Educação do Estado do Ceará reafirma o **compromisso** em apoiar os municípios, a fim de que as escolas em tempo integral cumpram com seu **papel social** e de que o acesso a elas seja oportunizado a todas(os).

Acreditar nisso é acreditar na criança hoje (não só na do futuro). É compreender as reais necessidades e assumir responsabilidades para o momento presente.

Isso é mais que reflexão, é ação!



Referências

AMORIM, Aline Matos de (org.). **Mais Formação: A Educação Infantil pelas lentes da Formação de Professoras(es)**. Fortaleza: Seduc, 2022.

AMORIM, Aline Matos de (org.)... [et al.]. **Parâmetros para a Promoção da qualidade e equidade da Educação Infantil cearense**. Fortaleza: Seduc, 2022.

AMORIM, Aline Matos de et al (org.). **Documentação pedagógica e o papel da gestão na Educação Infantil**. Caderno de Gestão da Educação Infantil. Fortaleza: Seduc, 2022. Disponível em: coeops_cadin - Secretaria da Educação (seduc.ce.gov.br)

ARAÚJO, Vania Carvalho. **O "tempo integral" na educação infantil: uma análise de suas concepções e práticas**. In: ARAÚJO, V. C. de. (Org.). Educação infantil em jornada de tempo integral: dilemas e perspectivas. Vitória: EDUFES, 2015. p. 40.

BRASIL Constituição Federal (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil. Promulgada em 5 de outubro de 1988**. São Paulo: Saraiva, 1999. 186 p.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. CNE/CEB. **Resolução nº 05, de 07 de dezembro de 2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

BRASIL. CNE/CEB. **Resolução nº 07, de 14 de dezembro de 2010**. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 anos.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil. Parecer nº 20/09**. Brasília: MEC/SEB, 2009.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 jun. 2014.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. **Linha de cuidado para a atenção integral à saúde de crianças, adolescentes e suas famílias em situação de violências: orientação para gestores e profissionais de saúde** / Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. – Brasília : Ministério da Saúde, 2010

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. Brasília, 1995.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 2001.

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

CEARÁ. Conselho Estadual de Educação. **Resolução nº 451, de 2014.** Dispõe sobre credenciamento e credenciamento de instituição de ensino da educação básica, autorização, reconhecimento de seus cursos e renovação do reconhecimento, e dá outras providências.

CEARÁ. Secretária da Educação do Estado do Ceará. **Documento Curricular Referencial do Ceará: educação infantil e ensino fundamental** / Secretaria da Educação do Estado do Ceará. Fortaleza: SEDUC, 2019.

CEARÁ. Secretária da Educação do Estado do Ceará. **Orientações Curriculares para a Educação Infantil** / Secretaria da Educação do Estado do Ceará. Fortaleza: SEDUC, 2011.

CARVALHO, Levindo Diniz; SILVA, Rogério Corrêria da. **EDUCAÇÃO INTEGRAL NAS INFÂNCIAS: Pressupostos e práticas para o desenvolvimento e a aprendizagem de crianças de 0 a 12 anos.** Minas Gerais: Centro de Referências em Educação Integral, 2017.

CEARÁ. Secretaria da Educação do Estado do Ceará. **Caderno de Orientações para Jornada Pedagógica: Educação Infantil. Fortaleza: Seduc, 2022.** Disponível em https://www.seduc.ce.gov.br/coeps_cadin/.

CEARÁ. Secretaria do Trabalho e Desenvolvimento Social. Centros de Educação Infantil. **Manual de Orientação técnico-pedagógicas: Centros de Educação Infantil. CEI: Lugar de Educação Infantil de Qualidade. / Banco Interamericano de Desenvolvimento; Governo do Estado do Ceará, PROARES II.** - Ceará: Governo do Estado do Ceará, 2011.

CEARÁ. Secretaria de Educação. **Orientações Curriculares para a Educação Infantil** / Secretaria de Educação do Estado do Ceará – Fortaleza: SEDUC, 2011.

COELHO, Ligia Martha Cimbra da Costa et al. **Políticas públicas de ampliação da jornada escolar no Estado do Rio de Janeiro: de sujeitos e(m) formação e de sujeitos e(m) atuação.** Relatório de Pesquisa. Rio de Janeiro: Faperj, 2012.

DIAS, Fátima Regina Teixeira de Salles; FARIA, Vitória Líbia Barreto de. **O currículo na Educação Infantil.** In. Presença pedagógica. V. 13 nº. 74. mar/abr, 2007.

GADOTTI, Moacir. **O projeto político-pedagógico na escola: na perspectiva de uma educação para a cidadania.** Brasília, 1994.

LOMONACO, Beatriz Penteado; SILVA, Letícia Araújo Moreira. **Percursos da educação integral em busca da qualidade e da equidade** / [coordenação editorial e textos Beatriz Penteado Lomonaco, Letícia Araújo Moreira da Silva]. -- São Paulo : CENPEC : Fundação Itaú Social - Unicef, 2013.

Ministério da Saúde. **O impacto da Violência na Saúde das crianças. Prevenção da Violência e a Promoção da Paz.** Brasília, 2010. Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/impacto_violencia_saude_crianças_adolescentes.pdf

PAULO Fochi: o que a educação brasileira pode aprender com Reggio Emilia. **Desafios da Educação**, [S. l.], 22 jun. 2020. Redação Pátio. Disponível em: <https://desafiosdaeducacao.com.br/reggio-emilia-brasil-paulo-fochi/>. Acesso em: 22 nov. 2022.

PEIXOTO, Edson Maciel; SCHUCHTER, Terezinha Maria; ARAÚJO, Vania Carvalho de. **O tempo integral na educação infantil: financiamento, gestão e projeto político-pedagógico em questão.** In: ARAÚJO, V. C. de. (Org.). Educação infantil em jornada de tempo integral: dilemas e perspectivas. Vitória: EDUFES, 2015. p. 125 - 161.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria 2.036 de 23 de novembro de 2023.** Brasília: 2023.

FICHA TÉCNICA – 2025

GOVERNO DO ESTADO DO CEARÁ

Governador: Elmano de Freitas da Costa

Vice-Governadora: Jade Afonso Romero

Secretária da Educação: Eliana Nunes Estrela

Secretária Executivo de Cooperação com os Municípios:

Emanuelle Grace Kelly Santos de Oliveira

COEPS

Coordenadora da Coordenadoria de Educação e

Promoção Social: Francisca Aparecida Prado Pinto

Articuladora da Coordenadoria de Educação e

Promoção Social: Antonia Araújo de Sousa

Assessora Técnica da Coordenadoria de Educação e

Promoção Social: Sandra Maria Silva Leite

Orientadora Financeira e Pedagógica: Auriluce Cordeiro

Maia

Orientadora da Célula de Apoio e Desenvolvimento da

Educação Infantil - CADIN: Erica Maria Laurentino de

Queiroz

Equipe da Célula de Apoio e Desenvolvimento da

Educação Infantil: Cleine Barbosa Rodrigues Coelho,

Denilson Albano Portácio, Iêda Maria Maia Pires, Karilene da

Silva Sena, Mirtes Moreira da Costa, Roberta Camila de

Araujo Ribeiro Jorge, Rosiane Ferreira da Costa Rebouças,

Santana Vilma Rodrigues, Wandelcy Peres Pinto

Autoras

Aline Matos de Amorim

Cicera Fernanda Sousa do Nascimento

Erica Maria Laurentino de Queiroz

Iêda Maria Maia Pires

Wandelcy Peres Pinto

Design Gráfico

Karilene da Silva Sena

Apoio

Programa Mais Infância Ceará

Apoio

Programa Mais Infância Ceará

Foto da Contracapa

Canva

Fotos dos Equipamentos Mais Infância

Brinquedoteca Casa da Tia Júlia: Ariel Gomes.

Praça Mais Infância Cascavel: Ariel Gomes e Thiara

Montefusco.

Praça Mais Infância Sobral: Ariel Gomes.

Centro de Educação Infantil de Cedro: Nívea Uchôa.

Revisão Textual

Karilene da Silva Sena

Leitura Crítica

Francisca Aparecida Prado Pinto

União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação do estado do Ceará

José Marques Aurélio de Souza

Grupo de Trabalho sobre Jornada de Tempo Integral na Educação Infantil (GTI)

Aline Matos de Amorim (SEDUC)

Cicera Fernanda Sousa do Nascimento (SEDUC)

Erica Maria Laurentino de Queiroz (SEDUC)

Iêda Maria Maia Pires (SEDUC)

Wandelcy Peres Pinto (SEDUC)

Danielle De Souza Lima Carvalho (CREDE 09)

Denise Pedroso De Moraes (CREDE 19)

Luiza Maria Bezerra Holanda (CREDE 12)

Tatiane Albuquerque Delmiro Silveira (SME Fortaleza)

Tathiane Rodrigues Lima (SME Fortaleza)

Maria Isllingthia Dantas Do Ó (Professora Quixadá)

Maria Janaina Correia de Lira (SME Sobral)

Kathleen Maria Arcanjo Mont'Alverne (SME Sobral)

Coordenadorias Regionais de Desenvolvimento da Educação (CREDEs)

Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação 01 - CREDE 01

João Paulo Peixoto Diógenes

Coordenadora da Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação 01

Fabio Luis Queiroz da Silva

Orientadora da Célula de Cooperação com os municípios - CECOM / CREDE 01

Francisco Amarildo Freires dos Santos

Gerente da Célula de Cooperação com os municípios - CECOM / CREDE 01

Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação 02 - CREDE 02

Ésio Leite Lousada

Coordenadora da Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação 02

Efrem Teixeira Gomes

Orientador da Célula de Cooperação com os municípios - CECOM / CREDE 02

Alyson Soares Benevides

Gerente da Célula de Cooperação com os municípios - CECOM / CREDE 02

Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação 03 - CREDE 03

Paulo Sérgio Fontenele

Coordenador da Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação 03

Kátia Regina Carvalho da Cruz Oliveira

Orientadora da Célula de Cooperação com os municípios - CECOM / CREDE 03

Nádia Cristina Freitas Ribeiro

Gerente da Célula de Cooperação com os municípios - CECOM / CREDE 03

Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação 05 - CREDE 04

Ricardo Ferro Oliveira

Coordenador da Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação 04

Ana Cristina Batista de Araújo Sousa

Orientadora da Célula de Cooperação com os municípios - CECOM / CREDE 04

Francisco Fábio Ferreira da Costa

Gerente da Célula de Cooperação com os municípios - CECOM / CREDE 04

Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação 05 - CREDE 05

Gerson Mendes Coelho de Moraes

Coordenador da Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação 05

Sara da Silva Sousa

Orientadora da Célula de Cooperação com os municípios - CECOM / CREDE 05

Rayca Thielle Fernandes de Lima

Gerente da Célula de Cooperação com os municípios - CECOM / CREDE 05

Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação 06 - CREDE 06

Daniel Carlos da Costa

Coordenador da Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação 06

Jefferson dos Santos Costa

Orientadora da Célula de Cooperação com os municípios - CECOM / CREDE 06

Mirterdan Dias Loiola

Gerente da Célula de Cooperação com os municípios - CECOM / CREDE 05

Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação 07 - CREDE 07

Renata Pinto Ferreira

Coordenador da Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação 07

José Narcélio Agostinho Bastos

Orientadora da Célula de Cooperação com os municípios - CECOM / CREDE 07

Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação 15 - CREDE 15

Maria Jeane de Noronha

Coordenadora da Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação 15

Dellmo Kaleb Sindeaux Torres

Orientadora da Célula de Cooperação com os municípios - CECOM / CREDE 15

Marlícia Fernandes de Oliveira

Gerente da Célula de Cooperação com os municípios - CECOM / CREDE 15

Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação 16 - CREDE 16

Maria Erenice dos Santos Barros

Coordenadora da Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação 16

Francisco de Assis Ferreira

Orientadora da Célula de Cooperação com os municípios - CECOM / CREDE 16

Márcia Lima de Souza Malta

Gerente da Célula de Cooperação com os municípios - CECOM / CREDE 16

Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação 17 - CREDE 17

Antônio Elival Pereira

Coordenadora da Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação 17

Antônio Jean Lucas Pereira

Orientadora da Célula de Cooperação com os municípios - CECOM / CREDE 17

Thialita Gomes Rufino

Gerente da Célula de Cooperação com os municípios - CECOM / CREDE 17

Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação 18 - CREDE 18

Luciana Maria Brito Rodrigues

Coordenadora da Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação 18

Francisca Magda Lôbo Alencar Milfont

Orientadora da Célula de Cooperação com os municípios - CECOM / CREDE 18

Maria Auristela Silva Ribeiro

Gerente da Célula de Cooperação com os municípios - CECOM / CREDE 18

Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação 19 - CREDE 19

Marfra Rejanne Martins Pierre

Coordenadora da Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação 19

Lavina Maria Soares

Orientadora da Célula de Cooperação com os municípios - CECOM / CREDE 19

Denise Pedroso de Moraes

Gerente da Célula de Cooperação com os municípios - CECOM / CREDE 19

Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação 20 - CREDE 20

Cicero Pereira de Oliveira

Coordenador da Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação 20

Maria Suellen Jucá da Silva

Orientadora da Célula de Cooperação com os municípios - CECOM / CREDE 20

Veridiana Monteiro Pinheiro

Gerente da Célula de Cooperação com os municípios - CECOM / CREDE 20



SECRETARIA DA
EDUCAÇÃO



CEARÁ
GOVERNO DO ESTADO

