

# Diretrizes Curriculares da Educação Básica Municipal de Jundiaí SP



JUNDIAÍ SP  
2016



Prefeitura de Jundiaí

SECRETARIA DE  
**EDUCAÇÃO**



**Prefeitura de Jundiaí**

SECRETARIA DE  
**EDUCAÇÃO**

Secretaria Municipal de Educação

DIRETRIZES CURRICULARES DA  
EDUCAÇÃO BÁSICA DO MUNICÍPIO DE JUNDIAÍ SP

JUNDAÍ SP

2016



**Gestão Municipal de Jundiaí - SP (2013-2016)**

**Prefeito - *Pedro Bigardi.***

**Vice-prefeito - *Durval Orlato.***

**Secretário Municipal de Educação - *José Renato Polli.***

**Assessora Especial Educacional**  
*Diva Otero Pavan*

**Assessor Especial Educacional**  
*Marcel Ercolin Carvalho*

**Diretora de Educação Fundamental**  
*Suzette Aparecida Longo Vermiglio*

**Diretora de Educação Infantil I**  
*Rose Cristina de Aguirre Bernardes Dezena*

**Diretora de Educação Infantil II**  
*Isabel Cristina da Costa*

**Diretor de Educação de Jovens e Adultos**  
*José Ronaldo Pereira*

**Diretora do Centro de Línguas**  
*Mara Lígia Biancardi*

**Diretora de Fomento à Leitura e Literatura**  
*Leila Casote*

**Diretora de Educação Inclusiva**  
*Samanta Palmieri*

**Diretora de Apoio Administrativo**  
*Rosa Cristina Gonçalves Solsi*

**Diretor Técnico Financeiro**  
*Antônio Socorro Evangelista*

**Diretora de Alimentação e Nutrição**  
*Roseli Regina Gomes da Silva Pereira*

**Diretor de Programas**  
*Luciano Lopes Ferro*

**Chefe de Gabinete**  
*Luiz Antônio Raniero*

Complexo ARGOS  
Dr. Cavalcanti, 396, Vila Arens, Jundiaí-SP.  
Telefone: (11) 4588-5339



Copyright para Secretaria Municipal de Educação de Jundiaí-SP.

Organizador Técnico: César Aparecido Nunes.

diretoria@ceducamp.com.br

**Assessoria: CEDUCAMP - Consultoria Educacional e Assessoria Pedagógica Campinas.**

www.ceducamp.com.br

contato@ceducamp.com.br

Capa: Fernando Mori e Bruno Canuto.

Diagramação Geral e Editoração Eletrônica: Mahara Digital.

Editoração Gráfica: IMAGEM DIGITAL CÓPIAS LTDA.

500 Exemplares

---

---

Copyright © 2016

---

---

Catálogo na Publicação (CIP) elaborada por  
Rosemary Passos – CRB-8ª/5771

D628 Diretrizes curriculares da Educação Básica Municipal de Jundiaí  
SP / organização CEDUCAMP - Consultoria Educacional e  
Assessoria Pedagógica Campinas. - Jundiaí, SP: Prefeitura  
Municipal de Jundiaí SP, 2016.  
392p.

ISBN:

1. Diretrizes curriculares. 2. Educação básica. 3. Política  
educacional. I. Consultoria Educacional e Assessoria Pedagógica  
Campinas. II. Título.

16-011-BFE

20ª CDD – 372.19



## APRESENTAÇÃO

A Educação é uma das mais importantes dimensões da prática social. Pela educação formamos as identidades subjetivas e a cidadania coletiva. Cuidar da Educação é cuidar plenamente das pessoas, zelar pela cidade, formar as gerações. Há hoje no Brasil uma legislação que define a educação e a escola como direito subjetivo e direito social. Garantir esse direito é uma das tarefas mais importantes do administrador público.

Depois de aprovarmos o Plano Municipal de Educação de Jundiaí, medida determinada pela disposição do Plano Nacional de Educação (Lei 13.005/2014), assumimos o desafio de produzir as diretrizes curriculares municipais da Educação Básica em nossa cidade. Dessa forma estaríamos em plena consonância com as determinações legais e jurídicas do país. A Secretaria Municipal de Educação, através de seus agentes e de sua equipe técnica, em 2013, anunciava a proposta de construção coletiva, participativa e democrática das diretrizes curriculares de nossa rede municipal. Nos anos de 2015 e 2016 essa tarefa se avolumou, de modo que todos os segmentos constituintes de nossa rede educacional estiveram envolvidos na proposição de debater, estudar, decidir e encaminhar as grandes premissas e os marcos pedagógicos da educação e da escola pública municipal de Jundiaí.

Nesse momento, depois de uma exaustiva jornada, da realização de muitos encontros, palestras, eventos de formação, uma Conferência Municipal, realizada em 30 de Novembro de 2016, acaba por homologar esse documento fundamental, colhido da prática e da participação de todos os educadores e educadoras, professores e professoras, especialistas, gestores e assessores da Educação em Jundiaí, consignando as Diretrizes Curriculares da Educação Básica Municipal de nossa cidade.

Resta-nos a honra de parabenizar a todos e a todas as pessoas envolvidas, que ativamente participaram e contribuíram com essa fundamental tarefa de sistematizar um conjunto de práticas e de fundamentos teóricos, consubstanciados nesse documento, para orientar e inspirar as prerrogativas e obrigações da rede pública no campo da Educação. Esperamos, sinceramente, que o processo democrático e participativo, de alto nível teórico e de intensas trocas de experiências, seja um horizonte vivo a estimular nossas melhores ações em prol da educação pública municipal de nossa querida Jundiaí.

Parabéns a todos e todas! Que essas Diretrizes Curriculares sejam um testemunho e um horizonte na direção da educação humanista, que se define como direito de todos e de todas, prática de humanização plena e de cidadania digna!

*Pedro Bigardi*

**Prefeito Municipal (2013-2016)**



## APRESENTAÇÃO

A educação pública, gratuita, universal, obrigatória e laica é uma conquista das sociedades modernas. Não há nação, entre as sociedades modernas, que tenha prosperado, em nenhuma época, sem constituir um sistema educacional democrático, acessível a todos e a todas as pessoas, com qualidade social e com uma rigorosa fundamentação na emancipação humana.

Estamos entregando à sociedade jundiaíense as **Diretrizes Curriculares da Educação Básica Municipal**, um documento que se traduz num penhor de toda a rede, na direção de construir uma base comum e articulada, entre todos os níveis e modalidades de ensino da rede municipal, de premissas filosóficas e políticas, de escolhas de modos de atuar e de educar, de propostas didáticas e de práticas criativas e educacionais, para gerar um ambiente de aprendizagem e de humanização, de apropriação do conhecimento e de convivência segura, seja entre as crianças e seus pares, seja ainda entre os professores e educadores, os servidores e especialistas, bem como na relação orgânica entre a escola e a comunidade social.

O processo de construção dessas Diretrizes foi rico e fecundo. A rede toda foi chamada a participar e debater, a contribuir e a opinar, de modo que podemos reconhecer como marca de uma das grandes virtudes desse documento: ele é feito por toda a rede, nasceu das práticas educacionais reais, foi tecido pelas escolhas, debates e demandas da conjuntura educacional e social do nosso tempo. Nesse sentido as Diretrizes Curriculares acabam por concluir o processo de criar um horizonte de inspiração e de realizar um rigoroso alinhamento às disposições do Plano Nacional de Educação de 2014, bem como do Plano Municipal de Educação de Jundiaí de 2015. Estamos integrados aos mais avançados dispositivos legais e jurídicos da Educação de nosso país e de nosso tempo.

Resta parabenizar a todos e todas as pessoas que participaram dessa produção, sistematização e criação coletiva. Aqui o penhor se transforma em fiança. O processo coletivo, participativo e democrático se torna o fiador do produto final, um libelo em defesa da educação como projeto e desenvolvimento de práticas humanizadoras, como formação para a cidadania, cultural e política. Agradecemos a todos e a todas, esse documento é de todos nós. Por isso, ficará como registro de uma experiência de gestão e de atuação política horizontal, na qual as pessoas se diferenciam pelas funções e pelas responsabilidades, mas são todas igualmente autoras desse serviço público inalienável, a educação e a escola que acolhe, que humaniza, que emancipa e que cuida de suas crianças, de seus adolescentes, de seus jovens, adultos e idosos!

Que seja esse documento uma aurora, a anunciar que o novo sempre vem, e que as sociedades humanas não fazem questionamentos para os quais não detenham, ao menos embrionariamente, as possíveis respostas! Parabéns à rede municipal de Educação de Jundiaí.

*José Renato Polli*

**Secretário Municipal de Educação**



## SUMÁRIO GERAL

I - EDUCAÇÃO INFANTIL I.....	9
II - EDUCAÇÃO INFANTIL II.....	85
III - EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL - PARTE I.....	165
IV - EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL - PARTE II.....	225
V - EDUCAÇÃO DE JOVENS, ADULTOS E IDOSOS.....	301





# Educação Infantil I





SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

DIRETRIZES CURRICULARES DA EDUCAÇÃO INFANTIL I  
(0 A 03 ANOS)

JUNDIAÍ SP

2016





## SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	15
1. A EDUCAÇÃO INFANTIL DE 0 A 3 ANOS NA CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE JUNDIAÍ.....	17
2. LEGISLAÇÃO, ATOS NORMATIVOS E DOCUMENTOS OFICIAIS DE REFERÊNCIA.....	19
3. CONCEPÇÃO DE INFÂNCIA.....	24
3.1 Educadora e educador da infância .....	25
4. CONCEPÇÃO DE ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL.....	27
4.1 Percurso histórico.....	26
4.2 Concepção de escola.....	28
4.3 Recursos materiais, equipamentos e organização.....	29
4.4 Tempos e ambientes.....	30
4.5 Educação infantil e valorização dos saberes.....	32
5. ADAPTAÇÃO E ACOLHIMENTO, EDUCAR E CUIDAR, RELAÇÃO COM A FAMÍLIA E A COMUNIDADE.....	32
6. PRINCÍPIOS E DIMENSÕES.....	34
6.1 Princípios.....	34
6.2 Dimensões da educação infantil .....	37
6.2.1 Corporeidade.....	37
6.2.2 Brincadeiras.....	39
6.2.3 Interações das crianças no contexto educativo.....	41
7. SABERES ESSENCIAIS.....	43
7.1 Diálogos e práticas educativas.....	47
7.1.1 Saberes artísticos.....	48
7.1.2 Saberes científicos e tecnológicos.....	52
7.1.3 Saberes comunicativos.....	53
7.1.4 Saberes socioambientais.....	56
7.1.5 Diversidade e singularidade.....	58
8. ORGANIZANDO TEMPOS E AMBIENTES NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	61
9. AVALIAÇÃO “NA” E “DA” EDUCAÇÃO INFANTIL.....	67
9.1 Avaliação na educação infantil.....	67
9.1.1 Documentação pedagógica – observação, registro e reflexão.....	68
9.1.2 Portfólio.....	68
9.1.3 Avaliação de acompanhamento bimestral.....	69
9.1.4 Ficha de acompanhamento do processo de aprendizagem.....	70
9.2 Avaliação da instituição de educação infantil.....	70
REFERÊNCIAS.....	72
GLOSSÁRIO.....	79
INTEGRANTES DAS COMISSÕES DO CURRÍCULO DE EDUCAÇÃO INFANTIL I - 2015 A 2016.....	81





## APRESENTAÇÃO

É com enorme satisfação que a Secretaria Municipal de Educação, por meio da Diretoria de Educação Infantil I, apresenta a todos os profissionais das Escolas Municipais as Diretrizes Curriculares da Educação Infantil I - de 0 a 3 anos.

A trajetória de construção desta proposta vem sendo percorrida desde 2013, quando a Secretaria Municipal de Educação concebeu, junto às escolas municipais, o Documento “Diretrizes Pedagógicas Fundamentais Iniciais – Educação como ação política transformadora”. De lá para cá todas as ações formativas foram focadas num *currículo vivo*, que levasse o profissional refletir sobre sua prática cotidiana, desenvolvendo processos de *ação-reflexão-ação* constantes, transformando-o em autor de sua prática. Em 2015 o processo de escrita das Diretrizes foi iniciado por meio de convite aos profissionais interessados em assumir esta responsabilidade. Foram formadas 9 comissões que deram voz aos anseios das escolas, em perfeita harmonia com as normas legais vigentes. Ao final desta etapa, realizou-se uma belíssima plenária de apresentação, com ampla participação dos profissionais da rede e deu-se então a continuidade com o início da 2ª etapa da escrita. Desta vez, o documento seguiu para *consulta aberta* das escolas, com o objetivo de coletar novas sugestões que aprimoraram, ainda mais, o texto escrito inicialmente. Foram enviadas mais de 200 sugestões de alteração do texto, todas analisadas, votadas e respondidas pelas Comissões aos participantes. Após a nova alteração, o texto passou por uma análise técnica, com emissão de parecer e sugestões de aperfeiçoamento do material produzido. Também estas sugestões passaram por análise e votação dos representantes das Comissões. Finalmente, o documento pronto passou pela Conferência Municipal realizada para sua homologação.

Este documento nasceu do esforço de 139 profissionais, entre Professores, Agentes de Desenvolvimento Infantil, Coordenadores Pedagógicos, Diretores de Escola e Supervisores.

Ao todo, entre a 1ª e 2ª fase de construção destas Diretrizes, foram realizados 103 encontros para que este documento chegasse até a forma hoje apresentada ao Sistema Municipal. Mais do que escrever um texto, esta jornada nos fez construir uma identidade de Educadoras e Educadores da Infância, essencial para que as mudanças que todos sonhamos, de fato, aconteçam. Deixo aqui registrada nossa gratidão e reverência à todos e todas que ajudaram a escrever estas Diretrizes Curriculares!

Esta proposta Curricular foi estruturada em 9 temas, todos de grande relevância à educação infantil: Concepção de Educação da Secretaria Municipal de Educação de Jundiaí e a Educação Infantil de 0 a 3 anos; Legislação, Atos Normativos e documentos oficiais de referência; Concepção de infância e educador da infância; Concepção de escola de educação infantil; Princípios e dimensões; Adaptação e acolhimento; Saberes Essenciais, Diálogos e práticas educativas; Organização de tempos e ambientes; Avaliação.



Todo o trabalho produzido traz como eixo norteador a *Pedagogia Crítica* cujos pressupostos teóricos, articulados à brincadeira, as interações e a corporeidade (assumidas aqui como dimensões essenciais da escola de educação infantil de 0 a 3 anos), podem auxiliar no desenvolvimento de uma proposta de educação para crianças pequenas, entendidas como *sujeitos de direito, seres históricos e produtores de culturas*. Por sua lente, entendemos que estas vivem em contextos socioculturais distintos e possuem diferentes necessidades, que precisam ser compreendidas e atendidas, para ampliar suas possibilidades de existência humana no mundo.

A vontade de todos os envolvidos diretamente nesta escrita é que este documento se torne vivo em nossas escolas, *empoderando* Educadoras e Educadores em seu fazer pedagógico, valorizando comunidades, promovendo gestão democrática, afirmando toda diversidade como potência humana, harmonizando e articulando o saber popular ao saber erudito e reconhecendo a criança como centro do processo educativo.

*Rose Cristina de A. B. Dezena*

**Diretora de Educação Infantil I**





## 1- A EDUCAÇÃO INFANTIL DE 0 A 3 ANOS NA CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE JUNDIAÍ.

A Educação Infantil, primeira etapa da educação básica, constitui-se no contexto educativo primeiro da formação humana. As concepções teóricas que a fundamentam devem estar explicitadas no documento curricular para a Educação Infantil, que norteará a construção de práticas educativas dos profissionais que atuam nessa etapa educacional. Tal pressuposto foi um dos indicativos para que, no ano de 2013, a Secretaria Municipal de Educação-SME convidasse seus profissionais para a realização de estudos de documentos, para a realização de discussões coletivas e reflexões sobre as concepções de escola e de educação que deveriam orientar a construção do documento curricular do município.

Após os estudos e à luz da legislação vigente sobre as várias correntes do pensamento pedagógico contemporâneo, identificou-se na **Pedagogia Crítica**, inspirada no pensamento do educador Paulo Freire, as concepções que atendiam aos anseios de todos e que vão ao encontro da posição consensual sobre as concepções de escola e de educação a serem adotadas pela Secretaria Municipal de Educação de Jundiá (SP), que objetivam contribuir favoravelmente para a emancipação humana e a construção da cultura de paz, de liberdade e de relações éticas e solidárias entre crianças e crianças e entre crianças e adultos, que lhes favoreçam na integração à natureza e ao meio ambiente. Desse estudo, surgiu o documento “Diretrizes Pedagógicas Fundamentais Iniciais da Secretaria Municipal de Educação de Jundiá: Educação como ação política transformadora”, norteadora das discussões para elaboração de uma nova proposta curricular.

A Pedagogia Crítica pressupõe transformações nas relações entre o ensinar e o aprender, num processo contínuo de aprender, desaprender, reaprender, refletir, avaliar e reavaliar. A criança é compreendida como sujeito de suas ações, capaz de analisar sua realidade social, cultural e histórica, com autonomia para transformá-la. Ela também é um indivíduo que compreende o mundo em sua integralidade, adquirindo conhecimentos que se articulam entre si e não são apropriados de forma isolada e estanque. Portanto, na construção do currículo, é fundamental considerar a criança como **sujeito de direitos**, vivendo um momento peculiar no seu desenvolvimento e em seu processo de aquisição de conhecimento.

No documento “Diretrizes Pedagógicas Fundamentais Iniciais da SME”, a afirmação de que a educação deve ser entendida como *prática da liberdade* estabelece novas relações entre educadora ou educador e educando – sendo considerada como o centro do planejamento escolar, e todos os envolvidos são compreendidos como sujeito de direitos, que trazem consigo a marca de sua cultura e de seus valores. As propostas pedagógicas devem, portanto, considerar os saberes que cada um traz consigo como ponto de partida para a organização curricular, agregando especialmente os saberes das crianças, historicamente construídos, sejam eles populares ou eruditos. Nessa direção, o conceito de avaliação, ao superar aspectos quantitativos e comparativos entre as crianças, coloca-se a serviço de uma prática formação humana e de inclusão.

Os sujeitos não se educam sozinhos e toda relação pedagógica deve ser *dialógica*, ou seja, uma escuta atenta que objetiva a compreensão do ponto de vista do outro para fazer desse lugar o ponto de partida para novos saberes. Nesse processo, o educando se faz educador e os papéis se complementam, visando, portanto, a construção do bem comum, em que se prioriza o respeito à dignidade dos seres humanos em sua diversidade, a todas as formas de expressão de vida e ao meio ambiente. Uma das principais finalidades dessa pedagogia é humanizar as relações entre



os sujeitos. Fomenta-se, assim, a construção dos ideais da paz, de liberdade e de justiça social, articulando-os com compromissos éticos que valorizem os conhecimentos já construídos, em vivências cotidianas das crianças, que lhes possam reafirmar a autoestima e consolidar suas relações interpessoais. A ética deve nortear as relações entre os atores da escola – adultos e crianças –, sendo aqui interpretada na atitude de amorosidade que se manifesta no respeito a si mesmo, ao outro e ao ambiente em que se vive. Outros aspectos a serem observados no processo de humanização das relações são a valorização dos diferentes pontos de vista, o reconhecimento e respeito às diversidades e, também, a garantia à igualdade de direitos a todos.

A Pedagogia Crítica adota o conceito de *qualidade social na educação*, que salienta a relevância da educação escolar no processo de reconstrução da sociedade brasileira. A qualidade social desenvolve-se e efetiva-se quando algumas condições são previstas nos encaminhamentos políticos do setor educacional. Consensualmente, podem ser apontados alguns eixos indicadores de qualidade social: a educação como direito de cidadania, que supõe a inclusão social e a participação popular na gestão escolar; a valorização das educadoras e dos educadores e os recursos adequados. Os recursos destinados à educação precisam ser aplicados de acordo com o que prevê a legislação vigente e, quando eles não forem suficientes, deve-se buscar outras fontes de recursos. A educação infantil, por exemplo, exige mais investimentos que as demais etapas da educação básica, dada a sua especificidade de atendimento. Para que tal pressuposto se efetive, é fundamental a determinação das escolas para a ampliação dos mecanismos de gestão democrática, com progressivos graus de autonomia nas discussões e decisões financeiras, pedagógicas e administrativas, na transparência das ações, na prestação de contas, na efetiva atuação dos conselhos escolares, na garantia da ação e na participação das famílias e das crianças.

A sustentação da gestão democrática requer uma estrutura alicerçada na autonomia e na participação, num clima organizacional pautado na descentralização da gestão com a proposta de construção de uma escola que gere uma educação para a cidadania, construindo paralelamente relações sociais democráticas e igualitárias.

A participação popular na gestão deve superar os limites de uma metodologia participativa, na qual a população é levada a contribuir na tomada de decisões preestabelecidas, legitimando-as efetivamente. A construção da gestão democrática alicerça-se na autonomia das unidades escolares, o que requer investimento na formação, na valorização das educadoras e dos educadores, para além das questões de remuneração e de carreira, pela garantia de condições dignas de trabalho, de formação inicial prevista em lei e de formação permanente. Os saberes das educadoras e dos educadores da infância e a interpretação das linguagens das crianças não se dão apenas pela escuta atenta ou de forma intuitiva, embora sejam componentes primordiais. A compreensão da cultura da infância exige do adulto preparo, estudo e reflexão sobre a prática educativa a ser empreendida junto às crianças. Essa concepção de educação considera primordial o investimento na formação permanente de educadoras e educadores. A partir de uma prática reflexiva (ação-reflexão-ação), educadoras e educadores da infância constituem-se como protagonistas de seu saber, dialogando com os teóricos de forma singular.

A construção das relações democráticas supõe o estabelecimento de parcerias com as famílias das crianças, as quais são convidadas a participarem intensamente das ações dentro das instituições escolares. Essa participação da comunidade deve ser observada tanto nas discussões e reflexões quanto no desenvolvimento das práticas educativas. Trata-se de uma participação presente em todas as situações na escola, por meio do conselho de escola, APM, reuniões de pais e mestres, em propostas planejadas e definidas no Projeto Político Pedagógico (PPP), como em eventos, palestras informativas, murais, reuniões, aprovação do calendário escolar, projetos educativos, entre outros. Com um trabalho participativo, autônomo e democrático, envolvendo todos os segmentos que compõem a escola, é possível



contribuir para o rompimento do autoritarismo, proporcionando a reflexão de todos sobre a dinâmica institucional, as práticas educativas, os eventuais problemas e as possíveis soluções. Pensar o trabalho coletivo significa construir mediações capazes de garantir que os obstáculos não se constituam em imobilismo, que as diferenças não sejam impeditivas da ação educativa coerente, responsável e transformadora.

O Projeto Político Pedagógico (PPP) é, simultaneamente, um processo e um produto, que tem como meta nortear a organização e o funcionamento da escola. Como processo, é dinâmico e passível de mudanças e de ações de observação, de reflexão e replanejamento constante, podem favorecer a mudanças que gerem uma educação de qualidade. Como produto, reflete o trabalho coletivo de diferentes atores – escola e comunidade. Por fim, mas não menos importante, está o clima organizacional, ou seja, o ambiente de comprometimento e de organização criado pelo coletivo, que favorece a participação responsável dos envolvidos e consolida o PPP.

A participação das crianças é indispensável no cenário da gestão democrática. Nas instituições de educação infantil, as famílias assumem papel importante na interlocução com as educadoras e os educadores. Constituindo-se, muitas vezes, na primeira experiência das crianças fora do ambiente familiar, é a partir do diálogo com pais e com outros responsáveis que se apreende o universo da criança que se insere no contexto escolar. O saber e o fazer das famílias devem ser considerados, desde o momento da matrícula da criança na escola.

Não se pode esquecer, sobretudo, que as *crianças pequenas* expressam seus gostos, desejos, interesses, afetos, necessidade e dificuldades a todo momento, por meio da linguagem corporal, de seus desenhos, da arte, de suas brincadeiras e de todas as suas formas peculiares de expressão. Para que a cultura da infância seja plenamente incorporada no interior das instituições de educação infantil, faz-se necessário que o adulto considere a criança como plenamente capaz, autônoma e pessoa sujeito de direitos. Pela observação reflexiva das ações das crianças, de suas falas, de suas demonstrações de bem-estar, prazer e incômodos, faz-se necessário que os adultos planejem ações na escola que reconheçam esses interesses e que sejam capazes de interpretar suas linguagens, considerando suas singularidades, criando situações em que possam ser livres para expressarem-se, compreenderem o mundo e a si mesmas, relacionarem-se com o outro e desenvolverem a afetividade, para lidar com suas emoções, em ambientes lúdicos, cuidadosamente planejados, nos quais os desafios, as interações, as brincadeiras e a livre expressão da corporeidade possam acontecer de forma rica e segura. Ambientes planejados, acolhedores, humanizadores e integrados às necessidades coletivas são importantes para a educação de qualidade social.

## **2. LEGISLAÇÃO, ATOS NORMATIVOS E DOCUMENTOS OFICIAIS DE REFERÊNCIA.**

Os estudos que embasam a Proposta Curricular do Município de Jundiaí para o segmento de 0 a 3 anos foram orientados pelas seguintes leis, atos normativos e documentos:

- Constituição da República Federativa do Brasil, de 05/10/1988 (Constituição Federal/88);
- Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei n.º 8.069 de 13/07/1990;
- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, n.º 9394 de 20/12/1996 (LDBEN 9394/96);



- Parecer do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica n.º 20 de 11/11/2009 (Parecer CEN/CEB 20/2009);
- Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Câmara da Educação Básica, de 17/12/2009 (Resolução 5/2009);
- Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil, Volumes 1 e 2, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006;
- Parâmetros Básicos de Infraestrutura para as Instituições de Educação Infantil, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006;
- Critérios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2ª Edição, 2009;
- Indicadores da Qualidade na Educação Infantil, Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 2009;
- Plano Municipal de Educação de Jundiaí (PME), Lei n.º 8.446 de 24/06/2015;
- Plano Nacional pela Primeira Infância, Rede Nacional Primeira Infância, dezembro de 2010;
- Anais do I Seminário Nacional: Currículo em Movimento – Perspectivas Atuais, Belo Horizonte, Novembro de 2010;
- Processo de Gestão da Alimentação Escolar para Unidades Escolares de 0 a 3 anos, Prefeitura de Jundiaí, Secretaria Municipal de Educação, 2015;
- Manual de Boas Práticas para Atendimento na Educação Infantil, Prefeitura de Jundiaí, Secretaria Municipal de Educação, 2015;
- Decreto n.º 23.548/2011 – Regulamento de Atendimento de Crianças de 4 meses a 5 anos nas Escolas Municipais de Educação Básica de Jundiaí, Prefeitura de Jundiaí, Secretaria Municipal de Educação, de 05/12/2011;

O estudo foi pautado pela necessidade de se compreender e ou explicitar a concepção de educação, de escola, de infância e de educadores da infância; a gestão democrática; adaptação e acolhimento; princípios e dimensões; organização de tempos e ambientes; saberes essenciais e avaliação. Assim destaca-se, fundamentalmente que na Constituição Federal, em seu artigo 205:

*“A educação, direito de todos e dever do estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.*

Que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN n. 9.394/1996, em seu artigo 1º,

*“A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos*



*sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais”.*

Que o documento curricular também está pautado no princípio da inclusão e, conforme artigo 58 da LDBEN:

*“Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação”: § 1º: Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial. (...) § 3º: A oferta de educação especial, dever constitucional do estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil. (...)*

No artigo 60, da mesma lei, em parágrafo único:

*“O poder público adotará, como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na própria rede pública regular de ensino, independentemente do apoio às instituições previstas neste artigo”.*

No entanto, a qualidade desse atendimento somente será possível mediante uma gestão democrática efetiva, conforme os artigos 3º da LDBEN e 206 da Constituição Federal, na gestão será garantida a participação da comunidade escolar na elaboração, no acompanhamento e na avaliação da proposta pedagógica, em colaboração com as diversas representações, como associação de pais e mestres e conselho de escola.

E que, a finalidade das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil -DCNEI, em seu artigo 3º é definir que,

*“O currículo da educação infantil é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade”.*

O presente documento validou essas prerrogativas, dando visibilidade no desenvolvimento integral da criança, tendo ainda como base o que determinam as DCNEI em seu artigo 1º:

*“Na efetivação desse objetivo, as propostas pedagógicas das instituições de educação infantil deverão prever condições para o trabalho coletivo e para a organização de materiais, espaços e tempos que assegurem:*

*I – a educação em sua integralidade, entendendo o cuidado como algo indissociável ao processo educativo;*

*II – a indivisibilidade das dimensões expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural da criança;*

*III – a participação, o diálogo e a escuta cotidiana das famílias, o respeito e a valorização de suas formas de organização;*

*IV – o estabelecimento de uma relação efetiva com a comunidade local e de*



*mecanismos que garantam a gestão democrática e a consideração dos saberes da comunidade;*

*V – o reconhecimento das especificidades etárias, das singularidades individuais e coletivas das crianças, promovendo interações entre crianças de mesma idade e crianças de diferentes idades;*

*VI – os deslocamentos e os movimentos amplos das crianças nos espaços internos e externos às salas de referência das turmas e à instituição;*

*VII – a acessibilidade de espaços, materiais, objetos, brinquedos e instruções para as crianças com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação;*

*VIII – a apropriação pelas crianças das contribuições histórico-culturais dos povos indígenas, afrodescendentes, asiáticos, europeus e de outros países da América;*

*IX – o reconhecimento, a valorização, o respeito e a interação das crianças com as histórias e as culturas africanas, afro-brasileiras, bem como o combate ao racismo e à discriminação;*

*X – a dignidade da criança como pessoa humana e a proteção contra qualquer forma de violência – física ou simbólica – e negligência no interior da instituição ou praticadas pela família, prevendo os encaminhamentos de violações para instâncias competentes”.*

Orienta-se pelos princípios previstos nas DCNEI, no artigo 6º em que: As propostas pedagógicas de educação infantil devem respeitar os seguintes princípios:

*I – Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades.*

*II – Políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática.*

*III – Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais.*

E, ainda, pelo artigo 8º. ao expressar que:

*“A proposta pedagógica das instituições de educação infantil deve ter como objetivo garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças”.*

Em consonância, a instituição de educação infantil deve, constantemente, avaliar suas ações e seus percursos, de acordo com as DCNEI, em seu artigo 10º:



*“as instituições de educação infantil devem criar procedimentos para acompanhamento do trabalho pedagógico e para avaliação do desenvolvimento das crianças, sem objetivo de seleção, promoção ou classificação, garantindo:*

*I - a observação crítica e criativa das atividades, das brincadeiras e interações das crianças no cotidiano;*

*II - utilização de múltiplos registros realizados por adultos e crianças (relatórios, fotografias, desenhos, álbuns etc.);*

*III - a continuidade dos processos de aprendizagens por meio da criação de estratégias adequadas aos diferentes momentos de transição vividos pela criança (transição casa/instituição de educação infantil, transições no interior da instituição, transição creche/pré-escola e transição pré-escola/ensino fundamental);*

*IV - documentação específica que permita às famílias conhecer o trabalho da instituição junto às crianças e os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança na educação infantil;*

*V - a não retenção das crianças na educação infantil. A avaliação de uma instituição de educação infantil, neste ínterim, deve ter o intuito de desenvolver e ampliar as diversas formas de as crianças conhecerem o mundo e se expressarem, garantindo seu pleno desenvolvimento e respeitando suas capacidades.*

Considera-se, também, que Indicadores da Qualidade na Educação Infantil contribuem para a consolidação do conceito de qualidade da educação a ser oferecida e ao processo de construção de conhecimentos. O texto ressalta que a instituição de educação infantil é um espaço de convivências, experiências e aprendizagens. Nela, as crianças socializam, brincam e convivem com a diversidade humana. O Documento reitera que:

*“Quanto mais pessoas dos diversos segmentos da comunidade se envolverem em ações para melhoria da qualidade da instituição da educação infantil, maiores serão os ganhos para as crianças, a sociedade e a educação brasileira”.*

Já os Parâmetros de Infraestrutura ensejam que:

*“O trabalho, portanto, busca ampliar os diferentes olhares sobre o espaço, visando construir o ambiente físico destinado à educação infantil, promotor de aventuras, descobertas, criatividade, desafios, aprendizagem e que facilite a interação criança-criança, criança-adulto e deles com o meio ambiente. O espaço lúdico infantil deve ser dinâmico, vivo, brincável, explorável, transformável e acessível para todos”. (p.8)*

Dessa maneira, a proposta curricular assume a responsabilidade de tornar creches em espaços privilegiados de convivência, de construção de identidades coletivas e de ampliação de saberes de diferentes naturezas, por meio de práticas que atuam como recursos de promoção da equidade de oportunidades educacionais entre as crianças de diferentes classes sociais, no que se refere ao acesso a bens culturais e às possibilidades de vivência da infância.

As escolas de educação infantil têm como objeto as relações educativas num espaço de convívio coletivo, cujo sujeito prioritário é a criança. Destaca-se, assim, que essas relações são perpassadas pela função indissociável do



cuidar e do educar, tendo em vista os direitos e as necessidades próprias das crianças, no que se refere à alimentação, saúde, higiene, proteção e ao acesso ao conhecimento sistematizado.

Dessa forma, a proposta curricular deve oportunizar a valorização do lúdico e as culturas infantis, para garantir que as crianças tenham experiências variadas com as diversas linguagens, reconhecendo que o mundo no qual estão inseridas, por força da própria cultura, é amplamente marcado por imagens, sons, falas e escritas. Devem também contemplar o brincar em diferentes espaços (pátios, quintais, praças, bosques, jardins, praias), permitindo a construção de uma relação de identidade, reverência e respeito com a natureza.

O acesso a espaços culturais diversificados, como a inserção em práticas culturais da comunidade, participação em apresentações musicais, teatrais, fotográficas e plásticas, visitas a bibliotecas, brinquedotecas, museus, monumentos, equipamentos públicos, parques, jardins, também devem ser considerados na proposta curricular.

### 3. CONCEPÇÃO DE INFÂNCIA.

As escolas de Educação Infantil devem cumprir sua função sociopolítica e pedagógica, conforme determinam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009). Nelas, a criança é sujeito histórico, potente e de direitos.

Nesse sentido cada criança possui personalidade própria, interesses e gostos particulares que conferem a ela individualidade, transformando-a em um ser “único” entre seus pares. Busca compreender a si mesma e ao mundo, sentindo-o e pensando-o de um jeito próprio.

A criança interage desde cedo com as pessoas e com o meio em que vive, revelando esforço para compreender o mundo e as relações contraditórias que presencia, apropriando-se da cultura não como mera expectadora, mas (re) construindo-a.

Ela necessita ser protegida, respeitada em seus interesses, potencialidades e necessidades, segundo seus próprios tempos e ritmos. Deve ser atendida com prioridade, tornando-se o centro de todo o planejamento pedagógico.

Segundo Lev Vygotsky (1896-1934), o *brincar* na educação infantil tem sua origem naquilo que a criança vive no seu dia a dia, nas interações com seus pares, com os adultos e com o meio.

O brincar possibilita o processo de aquisição e ampliação de conhecimento, de comunicação, do repertório de atuação, num mundo de fantasia e imaginação, produzindo e reproduzindo culturas próprias da infância. Facilita a construção da reflexão, da autonomia e da criatividade, estabelecendo uma relação estreita entre a brincadeira e a aprendizagem.

Ao brincar, a criança tem o direito de tomar decisões, expressar sentimentos, individualidade, identidade, valores, conhecer a si e aos outros, usar o corpo, os sentidos e os movimento; tem direito de criar e solucionar problemas, bem como desenvolver várias linguagens. A criança usa a brincadeira para expressar-se, aprender e desenvolver-se. Enfim, brincar é o ato que dá oportunidade de atribuir significados, principalmente por meio do corpo em movimento e do jogo simbólico.





### 3.1 Educadora e educador da Infância.

*“Passo então a dedicar-me a ele; disponho-me a participar de seu destino, de suas buscas, de seus sofrimentos e de suas conquistas, enfim, de sua vida.” (LEONARDO BOFF, 2005)*

É primordial que a educadora e o educador da infância tenha uma base sólida de formação e conhecimento sobre o desenvolvimento infantil e a natureza humana – como a criança de até 3 anos de idade aprende e desenvolve-se, e quais são suas necessidades de vínculo, seu ritmo, seu acolhimento e seus cuidados essenciais, reconhecendo a plenitude e a intensidade do ato de cuidar e educar para a complexidade e diversidade.

Dentre suas prioridades, a educadora e o educador da infância precisam levar em consideração a proteção e o respeito à criança e à sua infância, sendo contrário ao autoritarismo, distanciamento, desafeto, senso comum e à negligência no planejamento e na realização de seu trabalho cotidiano.

É necessário que a Educadora e o Educador da Infância reconheçam a importância de possibilitar às crianças oportunidades diversas de brincar espontaneamente, tornando-se referência a elas durante as brincadeiras, favorecendo o desenvolvimento corpóreo, cognitivo, emocional e autônomo. Para que isso aconteça, é fundamental adotar a postura de adulto brincante (BRASIL, 2012), ampliando seu olhar, levando o brincar desenvolvido por essas crianças a sério, lembrando-se que elas também são produtoras de cultura.

Além disso, a educadora e o educador da infância precisam ser sensíveis em relação à diversidade cultural que poderão encontrar entre crianças e suas famílias, visto que sua atuação não é neutra e produz efeitos sobre a formação delas. Com essa atuação, busca-se articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental e outros a fim de promover o desenvolvimento integral delas.

Segundo o filósofo e pedagogo Dermeval Saviani (2013), deve-se dar condições para que a criança se desenvolva, respeitando sua individualidade e considerando suas dimensões biológica, subjetiva, física e psicológica.

Para que essa ação educativa cumpra seu objetivo, é essencial que a educadora e o educador da infância sejam observadores, pesquisadores e que atuem como mediadores e articuladores no processo de aquisição de conhecimento, que promovam para a criança a reflexão sobre as experiências vividas, buscando provocar mudanças e ao mesmo tempo criar condições para seu desenvolvimento. Nesse contexto, há necessidade de estarem atentos à complexidade do processo de desenvolvimento infantil, devendo, portanto, utilizarem-se de diversas formas de registros, para acompanhamento das crianças e consolidação de sua práxis educativa.

A educadora e o educador da infância precisam ter consciência do seu papel e responsabilidade num processo contínuo de autoeducação, valorizando em sua prática momentos de troca de conhecimentos com seus pares. Devem também ser leitores de símbolos e significados infantis que constantemente buscam posturas que favoreçam as relações dialógicas e de construções de saberes. Isto implica em aprender a observar e a traduzir as diferentes manifestações de cada criança, de forma a planejar as práticas pedagógicas. Nesse sentido, é importante compreender a criança como um ser único, singular, um indivíduo capaz de se relacionar com pessoas, objetos e ambientes, que medeiam seu desenvolvimento integral.

Partindo de uma relação mais humanizada, estabelecem com a criança uma relação de afeto, e, por meio do



olhar, da fala, do toque e, conseqüentemente, ao estabelecerem relações de confiança, o vínculo se consolida.

Para que esse vínculo seja estabelecido, é necessário que também desempenhem junto às crianças o cuidado. O ato de cuidar, não sendo uma ação de menor importância, precisa ser reconstruído e entendido na origem e no real significado do termo, uma vez que, essa atitude se dá quando a pessoa de quem se cuida, tem importância para quem cuida.

Segundo o teólogo e professor Leonardo Boff (2005), cuidado significa “cura”, em latim “coera”, e era utilizada num contexto de relações humanas de amor e amizade.

Buscando atuar em seu trabalho de cuidar de forma mais humanizada, tendo uma nova visão sobre o profundo significado dessa ação, a educadora e o educador da infância poderão atingir a essência humana, de sensibilidade e solidariedade, em si e no outro. O momento do banho, da troca, da alimentação, ou seja, de quando se atende às necessidades mais básicas do corpo da criança são grandes oportunidades para estabelecer esse vínculo.

A relação que se estabelece nesses momentos pode ser de grande prazer para os envolvidos – quem cuida e quem recebe o cuidado –, mas, para isso, é necessário que a educadora e o educador da infância possam interagir com a criança por inteiro, entendendo o grande valor desse momento.

Além disso, têm a responsabilidade de proporcionar um ambiente que atenda às necessidades e desejos das crianças, e promova as brincadeiras, o movimento, a exploração e a interação com o espaço, com os objetos e com o outro, de forma mais independente, respeitando o tempo e a maneira de pensar da criança, e não do adulto.

É necessário que criem situações de interações cotidianas a fim de provocar nas crianças a necessidade e a vontade de vivenciar situações de aprendizagem no coletivo e individualmente.

Por fim, a educadora e o educador da infância participativos, atuantes, brincantes, atentos e sensíveis, que observam e interagem com as individualidades e especificidades da criança, trazem, após a reflexão, novas ações para sua prática educativa. Essa atitude de constância e equilíbrio irá desenvolver o sentimento de confiança em relação ao outro, garantindo a qualidade do vínculo que estabelecem com a criança, promovendo o respeito, a observação, a escuta atenta e a segurança afetiva.

#### **4. CONCEPÇÃO DE ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL.**

##### **4.1 Percorso Histórico.**

A educação pública municipal de Jundiá, de 0 a 3 anos, desde muito cedo esteve ligada à Secretaria Municipal de Educação. Mesmo estando histórica e culturalmente atrelada ao assistencialismo, com a publicação da Constituição Federal e a aprovação do Estatuto da Criança e do Adolescente, as creches da cidade passaram a fazer parte da secretaria da educação, sendo conhecidas na época como UMEIs (Unidades Municipais de Educação Infantil). No ano de 1998, com o Regimento Comum das Escolas Municipais de Educação Básica de Jundiá (decreto Municipal 16.664 de 28/01/1998), as unidades escolares passaram para EMEB (Escola Municipal de Educação Básica), em cumprimento à LDBEN n. 9.394/1996.

A princípio, entendia-se cuidar e educar separados, onde as auxiliares de serviços operacionais (pajens)



cuidavam das crianças e as professoras educavam. A lei nº 3.067/1987 que criou o cargo de auxiliar de serviços operacionais, atribuía a essas profissionais, além da tarefa de cuidar da higiene de crianças, colaborar nas atividades recreativas, vigiando-as e orientando-as nos espaços das creches municipais, auxiliando na hora das refeições, medicamentos e outros serviços públicos não ligados à educação. Esses profissionais poderiam ser alocados em diversas secretarias. A escolaridade exigida para esse cargo era a antiga 4ª série do ensino fundamental. Tudo isso revela que o cargo não estava exclusivamente voltado ao desenvolvimento cognitivo e afetivo das crianças. O entendimento do educar se resumia ao tempo que a criança passava com o professor (recreacionista) na sala, conhecida como “sala de recreação”. Não havia hora de estudos direcionada a esses profissionais, apenas um momento semanal, onde todos os funcionários da creche reuniam-se com a diretora, aproximadamente por 60 minutos, para algumas orientações e recados administrativos, mas não regulamentado em lei. No levantamento de dados foi possível constatar que o professor sempre esteve presente no trabalho com essa faixa etária havendo, inicialmente, um professor por turno, que desenvolvia as atividades educativas em todos os grupos da creche por volta de 30 a 60 minutos por dia.

O diretor de escola orientava o trabalho com as crianças e as rotinas/planos de trabalho. Depois, organizou-se essas escolas com um professor para atender a cada dois grupos, no período da manhã. Em 2013, cada turma passou a ter um professor, já em 2007, o Plano de Cargos, Empregos, Carreiras e Remuneração (lei 6.897/2007) foi revisado e o cargo de agente de serviços operacionais (pajem) foi trocado de nomenclatura passando a denominar-se “monitor de creche”. As atribuições também foram revisadas indicando uma postura mais educacional e menos operacional. Todas as atribuições convergiram para o trabalho específico na creche, ressaltando o atendimento a idoso que permanecia atrelado a esse cargo.

Com a Lei nº 7.827, de 29 de março de 2012, houve outra reformulação do plano de cargos da administração direta da Prefeitura de Jundiá e o cargo de monitor de creche foi renomeado para “agente de desenvolvimento infantil” (ADI). Dessa vez, todas as ações ficaram voltadas para o trabalho com as crianças da creche. O sistema educacional direcionou o cargo às funções pedagógicas/educacionais e formações específicas da área de atuação. Nesse mesmo ano, na mesma lei, houve redução da jornada de trabalho de 40 horas para 33 horas semanais, sendo regulamentada pelo Decreto nº. 24.965 de 23/04/2014, com três horas reservadas para a formação permanente. Até o momento, a administração direta não exige formação inicial em Pedagogia como requisito de ingresso e permanência para o cargo de ADI. Como alternativa de cumprimento à exigência federal, o município, desde 2013, oferta bolsa de estudo em Pedagogia para aqueles que tiverem interesse em graduar-se. Outra situação importante a ser observada na mudança da concepção da creche é que a função de coordenador pedagógico foi incluída nesse segmento. Com a presença desse profissional, a atenção e a qualidade do acompanhamento do trabalho educacional ficaram valorizadas, pois sua atividade é voltada exclusivamente à ação pedagógica educacional. Em 1999, três coordenadoras pedagógicas atuavam nas quinze creches, sendo que cada unidade era atendida somente um dia por semana. Em 2006, a coordenadora passou a atender duas escolas e, a partir de maio de 2009, algumas creches passaram a ter sua própria coordenadora, enquanto outras coordenadoras atendiam duas creches. Esse processo foi concluído em 2010, quando cada creche passou a ter sua própria coordenadora pedagógica, função estabelecida em caráter de cargo de confiança, regulamentada pelo decreto 23.318, de 24 de agosto de 2011.

Em 1994, junto ao lançamento do Plano Decenal, foi lançado pela Secretaria Municipal de Educação o texto norteador do trabalho de capacitação dos professores da rede municipal de Jundiá. Nessa publicação, a SME informa o percurso da reorganização da rede municipal de ensino, como revisão curricular, baseada no referencial teórico de Jean Piaget, denominado no Brasil de construtivismo, reflexões sobre o processo educativo e formas da



capacitação dos professores. Entre 1995 e 1997, foi lançada a versão preliminar do currículo de educação infantil de Jundiaí. Notam-se mudanças nas formas de pensar a avaliação e a ação docente no processo educativo das crianças. Essa versão preliminar teve influência na elaboração do RCNEI/MEC, que foi publicado em 1998, e que valoriza a função educativa do atendimento de 0 a 3 anos, fundamentando as concepções de criança, educação Infantil e de professor, além de definir os objetivos gerais da educação infantil.

Em 2003, foi lançado o documento Metas de Aprendizagem de Educação Básica, com expectativas de aprendizagens de 0 a 3 anos. Em 2004, com base nesse mesmo documento, foram elaboradas as *expectativas de aprendizagens* para todos os grupos de 0 a 3 anos, nele a concepção do cuidar e do educar são expressos como indissociáveis.

Em agosto de 2011, foi lançado o documento Proposta Curricular Jundiaí – Educação Infantil de 0 a 3 anos, que já delineava a concepção de educação segundo as DCNEI-2009. Naquele ano, também foi alterada a denominação dos grupos: Berçário, mini grupo, Maternal 1 e Maternal 2 para Berçário, Grupo 1, Grupo 2 e Grupo 3.

Em 2014, por meio do decreto 24.649, de 30 de outubro de 2013, sete creches passaram a funcionar em período parcial, atendendo a uma demanda de famílias com outras configurações de organização e horário de trabalho, incentivando o equilíbrio de convivência da criança entre a família e a escola. Nelas, houve mudança na rotina de trabalho com as crianças, com professores atuando nos dois períodos, além de ter dobrado o atendimento ao número de crianças. A Secretaria Municipal de Educação, em 2015, passou a organizar o processo de construção coletiva da nova Proposta Curricular do Município, alinhada com a Pedagogia Crítica, à luz dos atuais estudos da infância e da educação infantil.

#### **4.2 Concepção de escola.**

A concepção de escola de educação infantil está apoiada na Pedagogia Crítica, participativa, cidadã e democrática, que entende, respeita e afirma as diferentes infâncias, garantindo o respeito à diversidade e à singularidade. O princípio básico é de compreensão da criança como sujeito de aprendizagem e não como ser passivo. Com isso, todas as ações devem ser pensadas para atendê-la, o que implica repensar a arquitetura de construção do prédio (planejamento físico), os recursos humanos, a relação adulto-criança, a alimentação, os recursos materiais, a organização e os equipamentos e a organização de tempos e ambientes. Ao falarmos em concepção de escola, é imprescindível pensar em corporeidade. Assim sendo, as educadoras e os educadores da infância devem compreender e respeitar o fato de que corpo e mente integram um único organismo – “sem viver concretamente, corporalmente, as relações espaciais e temporais de que a cultura é repleta, fica difícil falar em educação concreta, em conhecimento significativo, em formação para a autonomia, em democracia e assim por diante” (FREIRE, 2008, p. 14).

Ao respeitar as expressões da criança em suas múltiplas linguagens, oportuniza-se e assegura-se que ela seja produtora de cultura e conhecimento. Essa escola deve atender a uma concepção de infância abrangente e de educação democrática, que tenha em sua ação a valorização dos princípios éticos, da autonomia da criança, da solidariedade, do respeito ao bem comum e ao meio ambiente. As crianças vivenciam o mundo, constroem conhecimentos, expressam-se, interagem e manifestam desejos e curiosidades de modo bastante peculiar. Para tanto, Oliveira (1993, p. 60) ressalta que

“o currículo busca articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, científico e tecnológico



da sociedade por meio de práticas planejadas e permanentemente avaliadas que estruturam o cotidiano das instituições”.

Essa mesma definição de currículo defendida nas DCNEI-2009 põe o foco na ação mediadora da instituição de educação infantil como articuladora das experiências e saberes das crianças e dos conhecimentos que circulam na cultura mais ampla e que despertam o interesse delas.

O cotidiano das unidades de Educação Infantil, como contextos de experiências, aprendizagem e desenvolvimento, requer a organização de diversos aspectos: os tempos de realização das atividades, os ambientes em que essas atividades transcorrem (o que inclui a estruturação dos ambientes internos, externos, de modo a favorecer as interações na exploração que fazem do mundo) e os materiais disponíveis. Deve-se levar em consideração as maneiras que educadoras e educadores da infância, em constante formação, exercem seu papel (organizando o ambiente, ouvindo as crianças, oferecendo materiais, sugestões, apoio emocional, promovendo condições para a ocorrência de valiosas interações e brincadeiras criadas pelas crianças etc.). Para que tudo isso ocorra, são necessários educadoras e educadores da infância atentos, sensíveis, cuidadosos e comprometidos. De acordo com Oliveira (2002, p. 7), a criança é o centro do planejamento curricular, considerada um sujeito histórico e de direitos e desenvolve-se nas interações, “[...] nas relações e práticas cotidianas a ela disponibilizadas e por ela estabelecidas com adultos e crianças de diferentes idades nos grupos e contextos culturais nos quais se insere”.

Nesse processo, é necessário oferecer às crianças uma escola que valorize as interações e as brincadeiras, e oportunize o desenvolvimento das múltiplas linguagens, respeitando as culturas infantis. Oferecer condições para que elas construam seu conhecimento e sua própria cultura, bem como suas formas de agir e pensar que são marcantes no contexto histórico em que se vive.

#### **4.3 Recursos materiais, equipamentos e organização.**

“O espaço é físico e material, porém, inexistente sem suas dimensões culturais, históricas e sociais. Portas, janelas e pisos, casas ruas e cidades, todos configuram teoricamente um espaço, mas são as pessoas, objetos, cores, texturas, cheiros e sons que o qualificam como ambiente. Do objeto à paisagem urbana – a percepção, a cultura, e os costumes são determinantes na configuração espacial, caracterizando as atividades e as relações sociais que ali se estabelecem. O homem, ao fazer uso desse espaço, transforma-o em ambiente”. (FREYBERGER, 2005, p. 17).

Toda escola tem de ser promotora de aventuras, de descobertas, de criatividade. Os recursos materiais e equipamentos levam a uma importante reflexão sobre a qualidade e diversidade do que é oferecido nas escolas de educação infantil. A criança, como sujeito da ação, constrói sua aprendizagem por meio do brincar e das interações. Dessa forma, a organização dos materiais e equipamentos dentro dos ambientes educativos precisa favorecer essa aprendizagem. É preciso proporcionar à criança contato com a diversidade dos materiais, suas formas, texturas, cores, seus tamanhos e outras especificidades que a ajudem a conhecer o mundo. Tanto a funcionalidade quanto a organização dos ambientes e materiais devem ter o propósito de educar e ser construído para e com a criança, tendo em vista que os sujeitos envolvidos no processo educativo transformam e são transformados nas e pelas experiências significativas. Os brinquedos e os materiais oferecidos na educação infantil precisam apresentar condições de



segurança, durabilidade, acabamento e resistência à manipulação. Precisam ser adequados à faixa etária e estar em boas condições de uso, sendo importante manutenção, reposição e higienização quando necessário.

É importante que cada escola tenha os insumos necessários para a plena realização de seu Projeto Político-Pedagógico (PPP). O mobiliário deve estar adequado à faixa etária, com móveis, estantes e prateleiras acessíveis ao alcance das crianças. As salas devem ter iluminação e ventilação adequadas, além de espaços seguros e aconchegantes que possibilitem às crianças ampla circulação, interação e acesso aos materiais, oferecendo inúmeras possibilidades de exploração num ambiente que proporcione a mobilidade e o contato visual com o espaço externo e a natureza.

No prédio, deve haver proteção adequada em instalações elétricas, hidráulicas, vidros, espelhos, escadas, janelas etc. Tudo deve ser cuidadosamente planejado. As entradas de energia elétrica devem estar nas paredes em locais altos, fora do alcance das crianças. Para as tomadas baixas, basta utilizar protetores. Os ambientes devem ser seguros e conservados, com a garantia de conforto térmico e a inexistência de objetos perigosos. A conservação e a higiene dos materiais, brinquedos, utensílios, espaços devem fazer parte dos procedimentos diários. A limpeza é essencial e o uso de produtos químicos deve ser cuidadosamente planejado, observando até mesmo questões relacionadas a sensibilidades e alergias, seguindo as normas e os padrões de limpeza em vigor.

Pesquisas e práticas afirmam a importância de se promover uma educação de qualidade para todas as crianças, o que envolve também o ambiente construído. Como afirma Frago (1995), referindo-se ao espaço escolar, esse não é apenas um cenário onde se desenvolve a educação, mas sim uma forma silenciosa de ensino. Na contemporaneidade, é importante ampliar os diferentes olhares sobre o espaço e o ambiente, que precisam ser destinados a favorecer descobertas, criatividade, desafios, aprendizagem, facilitando as interações criança-criança, criança-adulto, criança-objeto e delas com o meio ambiente. Um espaço lúdico, dinâmico, vivo, brincável, explorável, transformável, e acessível para todos.

Nessa concepção, o projeto de construção e a reforma de escola de educação infantil deve contar com a participação da comunidade educacional, visando compartilhar os saberes e experiências daqueles que vivenciam os espaços, além de incorporar a reflexão sobre o perfil pedagógico da instituição. Na LDBEN-1996, a construção e a conservação das instalações escolares são incluídas nos orçamentos de educação. A partir daí, uma série de documentos legais vem sendo produzidos com o objetivo de definir ou redefinir critérios de qualidade para infraestrutura das unidades destinadas à educação da criança de até 6 anos. Sendo assim, engenheiros, arquitetos, juntamente com a equipe educacional devem estar de acordo com a legislação vigente para elaboração de projetos de construção e reformas da instituição pretendida.

#### **4.4 Tempos e ambientes.**

“Organizar o cotidiano das crianças da educação infantil pressupõe pensar que o estabelecimento de uma sequência básica de atividades diárias é, antes de mais nada, o resultado da leitura que fazemos do nosso grupo de crianças, a partir, principalmente, de suas necessidades. É importante que o educador observe o que as crianças brincam como essas brincadeiras se desenvolvem, o que mais gostam de fazer, em que espaços preferem ficar, o que lhes chama mais atenção, em que momentos do dia estão mais tranquilos ou



mais agitados. Esse conhecimento é fundamental para que a estruturação espaço-temporal tenha significado. Ao lado disso, também é importante considerar o contexto sociocultural no qual se insere e a proposta pedagógica da instituição, que deverá lhe dar suporte. (BARBOSA; HORN, 2001, p. 17).

A constituição de um ambiente implica em vários aspectos ou dimensões, que estão integrados, considerando a faixa etária atendida:

- Dimensão interacional: as interações sociais são elementos determinantes da aprendizagem. Por isso, precisa ser levada em consideração a organização do ambiente bem como o trabalho de planejamento.
- Dimensão física: é todo o espaço real e a organização dada ao mesmo, levando em consideração a qualidade sensorial oferecida.
- Dimensão temporal: compreende na organização do tempo e os momentos em que os diferentes ambientes serão utilizados, bem como a distribuição das atividades ao longo da rotina diária.
- Dimensão funcional: considera a forma de utilização dos diferentes ambientes, sua polivalência, sua flexibilidade e os tipos de experiência que podem ocorrer nelas.
- Dimensão estética: considera a arquitetura para a utilização e disposição das produções artísticas, materiais e mobiliários, bem como as possibilidades de arranjos espaciais e físicos.

O ambiente precisa ser cuidadosamente preparado de modo a contemplar a segurança e o acolhimento da criança; a superação de obstáculos e a promoção de desafios para a sua exploração; a valorização das produções infantis e todas as demais marcas da infância, nas mais diversas formas de expressão e na composição estética do ambiente; as diversas funções dos espaços e a acessibilidade de materiais para as crianças nas diferentes idades; a diversidade das propostas nos ambientes: momentos coletivos, em grupo ou individuais; os eventos de interações sociais prolongadas e criativas e ambientes para cada criança ter sua individualidade; a presença de objetos que permitam à criança ter contato com elementos de outras culturas e o convívio com uma diversidade maior de valores estéticos; a visibilidade do ambiente exterior; o convívio com o meio externo e os elementos da natureza necessários à saúde e à qualidade de vida.

Um dos principais objetivos do trabalho com o tempo são as relações que a criança estabelece para começar a diferenciar seu tempo interno do tempo externo, construindo também, hábitos sociais coletivos e situando-a na diferenciação dos momentos do dia a dia. As experiências com relação ao tempo devem ser cuidadosamente planejadas para torná-lo prazeroso, caracterizando-se como um convite à criança na interação com seus pares, a fim de estabelecer equilíbrio entre envolver-se em propostas por conta própria e construir algo em conjunto; dedicar-se a propostas mais espontâneas e envolver-se em situações dirigidas pelas educadoras e pelos educadores da infância; oportunizar variedade, diversidade e regularidade das atividades ao longo do tempo, favorecendo maior familiaridade com algumas delas e apropriação de conhecimentos pelas crianças.

Ressalta-se a importância da flexibilização do tempo e da rotina, pois quando as crianças envolvem-se nas experiências propostas, dão significados a elas, sendo capazes de ficar muito tempo interessadas. Isso desconstrói a ideia de que elas são dotadas de uma capacidade de atenção reduzida. As crianças de até 3 anos precisam de tempo também para participar de seus cuidados de forma significativa. Elas não podem ser apressadas e mecanizadas nos



atos de comer, lavar as mãos, tomar banho, usar o banheiro, escovar os dentes e trocar de roupa. Essas aprendizagens despertam interesse e exigem tempo individualizado.

#### **4.5 Educação infantil e valorização dos saberes.**

A escola deve possibilitar o desenvolvimento integral das crianças e isso significa aprendizagens para além das habilidades e competências, anteriormente buscadas. Nesse sentido, o estabelecimento de expectativas e metas, por idades e grupos deve ser descartado, já que a aprendizagem é um processo contínuo e que ocorrerá por meio das interações, com crianças de idades variadas dentro de um mesmo grupo ou grupos diversos. É oportuno registrar que, quando se estabelece meta ou expectativa para um grupo, homogeneizamos os processos e responsabilizamos a criança se, eventualmente, ela não atinge o estabelecido ao coletivo, desconsiderando seu percurso individual. É necessário que as propostas tenham a intenção de ampliar os saberes das crianças por meio das diferentes linguagens e todas as suas formas de expressão. Para a criança, permanecer imóvel por muito tempo pode ser prejudicial à sua aprendizagem, pois por meio da expressão corporal e ao experimentar os desafios motores, ela desenvolve-se.

No contexto educativo, as DCNEI-2009 (p. 25) indicam que “as práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira”, as quais devem ser observadas, registradas e avaliadas. Sendo assim, educadoras e educadores da infância devem promover novas experiências e novas vivências, num contexto social diverso, que busque apresentar texturas, formas, cores, sons, aromas e variadas manifestações culturais e expressivas.

### **5. ADAPTAÇÃO E ACOLHIMENTO, EDUCAR E CUIDAR, RELAÇÃO COM A FAMÍLIA E A COMUNIDADE.**

*“É certo que, desde que vem ao mundo, o bebê interage de diferentes maneiras no ambiente físico e social que o cerca. Entretanto, seu ingresso em uma instituição de caráter educativo o fará experimentar, forçosamente e de forma sistemática, situações de interação distintas das que vive com sua família. Ao separar-se de sua mãe/pai, para interagir com outros adultos e compartilhar o mesmo espaço e brinquedos com outras crianças, vai conviver com ritmos nem sempre compatíveis com o seu e participar de um universo de objetos, ações e relações cujo significado lhe é desconhecido.” (OLIVEIRA, 2001, p. 26)*

A entrada na escola constitui uma situação nova para todos os envolvidos: crianças, famílias, educadoras e educadores. A escola e a família têm o importante papel no processo de adaptação, que é necessária e indispensável, pois proporciona um melhor acolhimento e a inserção da criança no contexto educativo.

A relação escola-família na educação infantil é firmada desde o início do processo de matrícula. O diálogo deve permear essa relação que precisa ser construída com seriedade, compreendendo que as famílias são coautoras do processo educativo.

Após a matrícula e antes do ingresso da criança na escola, a equipe escolar deve realizar uma entrevista com os responsáveis para conhecer as crianças e estreitar as relações com as famílias, oportunizando sempre que possível





a presença de um ou mais adultos do grupo.

As entrevistas devem ser ricas em troca de informações de ambas as partes, em benefício a um ingresso de qualidade. As dúvidas dos familiares devem ser esclarecidas e os anseios precisam ser acolhidos pela equipe. É importante apresentar o espaço escolar e o Projeto Político Pedagógico-PPP, esclarecendo procedimentos e as diferentes formas de participação nas propostas da escola.

Para as crianças, a adaptação é um período de instabilidade e grande transformação, portanto necessitam de um ambiente onde haja segurança emocional, acolhimento e atenção.

A adaptação deve ser vista com seriedade tanto pelas famílias quanto por todos os profissionais da instituição educativa. Há de se levar em conta que todos os envolvidos, crianças e adultos, vivenciam situações de adaptação. O momento de adaptação é o momento de aproximação do adulto e da criança. É importante criar vínculo para que a criança sintam-se segura e se desenvolva plenamente.

Toda ação educadora de adaptação deve estar delineada, discutida e organizada no PPP. A equipe escolar deve prever o que fazer para acolher e adaptar a criança e sua família. O tempo de permanência da criança na instituição deve ser aumentado gradualmente, já que as necessidades de acolhimento são diferentes, porque cada ser tem suas características e precisa de algo específico.

Sabendo que o choro é a linguagem do bebê, conhecer esse choro significa que o adulto está conectado a essa criança, que a ouve e a atende no que precisa. É possível que algumas crianças demonstrem dificuldades como a falta de apetite, a apatia e o desinteresse em participar das propostas educativas no processo de adaptação. Porém, quando não há choro, nem manifestações explícitas de sentimentos, as educadoras e os educadores devem estar atentos, já que pode se tratar de um momento de grande sofrimento.

Durante o processo de adaptação, a permanência de um membro da família ou outro adulto com quem a criança possui vínculo faz-se necessária, devendo-se respeitar o tempo e o ritmo de cada criança. No entanto, é preciso entender que existem famílias que não podem acompanhar a criança nesse processo por um longo período, algo que deve ser considerado. Logo, a equipe escolar deverá criar estratégias diferenciadas tanto com a família que estará disponível durante todo o processo, como com a que apresenta dificuldades nesse acompanhamento.

O uso de paninhos, chupetas, brinquedos e outros objetos de transição, são facilitadores desse processo, mas não devem ser usados de forma permanente. Consolo é uma forma de cuidado. Quem não foi ou não é cuidado, não tem repertório para cuidar. Os cuidados são aprendidos e são valores constituídos e levados para a vida. Atividades de cuidado são significativas para a criança.

Ser cuidado é um direito da criança e um dever do adulto responsável. A forma como uma pessoa é cuidada a constitui, pois sem cuidados, ela deixa de ser humana. Cuidado, como processo educativo, nada mais é que a atenção com o outro, que faz a pessoa cuidada envolvida e afetivamente ligada ao outro. Cuidamos e somos cuidados. E o modo como faz isso mostra para a criança quem e como são as pessoas, a cultura e o lugar em que ela vive. Cuidado significa desvelo, solicitude, diligência, zelo, atenção e bom trato.

O cuidar e o educar são indissociáveis. Deve-se cuidar e educar para a autonomia, pois quando se cuida, se educa. No entanto, é necessário lembrar que autonomia não é abandono. Autonomia é educação, é criar condições para que o sujeito faça por si e para si. O adulto é indispensável nessa passagem e, quando não permite que a criança



desenvolva seu repertório, ele está descuidando e, conseqüentemente, não está educando.

O adulto ensina às crianças como viver nesse mundo. Brincar e interagir faz parte do cuidar e do educar. Cada cultura cuida, educa, protege, oferece afeto e convivência, assim como a escola com suas normas e procedimentos específicos.

É fato que as famílias chegam à escola com seus procedimentos próprios quanto ao cuidar e educar as crianças. Dessa forma, muitas vezes, os conflitos acabam sendo gerados, já que o cuidar e o educar são compartilhados. Para que isso não prejudique essa relação, faz-se necessária a negociação, de forma que as crianças se sintam seguras e capazes de lidar com os ambientes da escola e de sua casa. Tal negociação só é possível numa relação horizontal, de diálogos e trocas, em parceria. Ressaltamos que a educação de 0 a 3 anos é constituída por uma comunidade que educa e é um direito da criança.

A escola precisa estabelecer uma relação efetiva com as famílias e a comunidade local para conhecer e considerar, de modo crítico e reflexivo, os saberes, as crenças, os valores e a diversidade de práticas sociais e culturais que cada grupo social tem para educar suas crianças. A creche deixou de ter um caráter assistencialista, mas é imprescindível ter um olhar social e humanizado para as crianças que a frequentam, estabelecendo vínculos, respeitando a diversidade, não no seu aspecto de exclusão, mas de contemplar novas situações que são apresentadas pelas famílias na contemporaneidade.

Uma das especificidades desse segmento é construída em encontros diários, na entrada e na saída, porque o processo educacional é constante, além das reuniões bimestrais ou eventos ocasionais. As relações entre os adultos – pais, educadoras e educadores – não podem ser descuidadas. É preciso momentos de formação para a partilha das dificuldades e a resolução de conflitos, para a comunicação, integração e comemoração dos êxitos.

É importante ter clareza em relação ao que a escola compreende sobre o educar e o que a família espera. Tal clareza permitirá fomentar discussões que irão permear relações de confiança. A escola acolherá não apenas uma criança, mas toda uma família, que está vivendo um processo de transformação. Segundo Barbosa

*“...acolher uma criança na creche exige dos diferentes profissionais atenção, competência e sensibilidade nas relações com os bebês e suas famílias. Para isso, é preciso em primeiro lugar respeitar e valorizar as famílias em suas diferentes formas de estruturação e organização e abrir diferentes canais para a participação cotidiana das famílias nas escolas de educação infantil”.* (BARBOSA, 2010, p. 10),

Concluindo, a presença da família é essencial não só no processo de adaptação, mas em todo o decorrer da vida escolar da criança. Por outro lado, para um bom acolhimento, cabe à escola construir um ambiente estável de colaboração e um clima de confiança, tanto para as crianças quanto para suas famílias e equipe escolar, pois assim conseguirá o bem-estar de todos os envolvidos e, principalmente, a proteção das crianças.

## 6. PRINCÍPIOS E DIMENSÕES.

### 6.1 Princípios.

A expressão “princípio”, originada do latim *principium*, significa o início, a origem de tudo. Pensando a



educação a partir desse conceito, é possível entender os aspectos iniciais e centrais que permeiam qualquer proposta educativa. Nesse sentido, as DCNEI-2009 apresentam os princípios da educação infantil dividindo-os em: éticos, estéticos e políticos. Em consonância com a normativa federal e compartilhando de sua importância e validade, ressaltamos que todas as ações nas escolas municipais de educação infantil devem ser norteadas por esses três princípios.

**Os princípios éticos** são baseados nas noções de autonomia, responsabilidade e respeito, e determinam que as unidades escolares devam se apresentar como locais de formação de uma criança capaz de entender e aceitar o outro em seus múltiplos aspectos seja eles raciais, de gênero, de idade, religiosos, econômicos e culturais. Para tanto, as crianças devem estar em contato não apenas com a apresentação dos princípios, mas estar exposta a eles por meio das atitudes das educadoras e dos educadores com quem convivem.

Desse modo, as crianças conseguem desenvolver mais claramente a consciência de que as diferenças devem ser tratadas com respeito e passam a compreender que fazem parte do cotidiano. Por isso, no currículo de educação infantil em Jundiá, não é a cultura da escola que deve prevalecer sobre a das famílias. Existe, sim, a necessidade de que haja respeito mútuo e a consideração de que existem formas diferentes de se educar uma criança. Além disso, a criança, dentro da escola, tem de ser ouvida, e ter direito a explorar suas múltiplas linguagens, e realmente ser vista, tendo seu tempo respeitado, suas experiências garantidas, e sua vontade levada em consideração.

As noções de autonomia, responsabilidade e respeito devem prevalecer em todas as relações, seja entre a equipe escolar e os pais, entre a equipe escolar e as crianças, entre as próprias crianças ou entre os próprios membros da equipe. Nas propostas diárias, além do exemplo, a criança pode conviver com os princípios éticos a partir do momento em que é incentivada a se cuidar e a cuidar do outro, e por meio dos cuidados básicos, exercitar a autonomia (vestir-se, calçar o sapato sozinha, guardar o brinquedo que tirou do lugar), ou no sentido da proteção (ajudar outra criança, brincar junto, dividir o brinquedo, cooperar, solidarizar-se com o colega), elementos que devem ser trabalhados principalmente pela brincadeira (jogo simbólico) e da linguagem. O princípio ético estende-se também a questões de conservação e respeito ao meio ambiente. Com essa finalidade, ações cotidianas como molhar o jardim, apagar a luz, fechar a torneira, separar o lixo devem ser incentivadas no ambiente escolar. Além disso, as crianças devem aprender que todas as ações humanas geram consequências, como a morte de uma planta ao ser arrancada com sua raiz.

Todavia, o respeito ao ambiente natural não deve limitar à realização de experiências práticas, pois é por meio delas que a criança da educação infantil aprende. No entanto, o que precisa ficar claro para os envolvidos é que não existe uma separação entre o ser humano e o meio ambiente, e o último não está a serviço do primeiro. Ser humano e natureza fazem parte de um todo, estão integrados em uma ação mútua de cuidados. Por isso, na escola, faz parte dos princípios éticos experimentar com as crianças as possibilidades oferecidas pelo espaço da unidade escolar, de forma que elas procurem, conheçam, explorem, não apenas com uma finalidade utilitária, mas também integradora.

**Os princípios políticos** são tratados, inicialmente, como o ato de educar para a cidadania, o direito de participação e crítica e a liberdade de expressão. Na educação infantil, esses princípios devem ser traduzidos na garantia de um espaço de expressão de sentimentos. Considerando que a educação infantil atende crianças que não possuem completo domínio da fala, essa expressão de sentimentos e de ideias devem ser incentivadas por meio da criação de diferentes espaços, meios e suportes que possibilitem a manifestação das ideias, dos questionamentos e da



liberdade criativa. Além disso, para que a criança possa expressar uma opinião sobre algo, é necessário que ela tenha experiências pessoais. Nesse sentido, uma das formas de desenvolver o princípio político é deixar a criança brincar, criando e modificando brinquedos e brincadeiras, pois a criança desenvolve sentidos e significados para as próprias ações e entende o mundo à sua volta.

O olhar e a ação da educadora e do educador da infância não devem ser limitadores no sentido de entender que a criança está fugindo da regra, ou está brincando do jeito errado e sim deveriam manifestar-se como um olhar atento, que percebe as potencialidades e as possibilidades daquilo que a criança está desenvolvendo. O direito à participação também pode ser garantido na forma como o adulto usa a linguagem verbal, gestual e troca de olhares para que a criança compreenda o que ocorre no cotidiano, como a forma de ser trocada, escolha de roupas, assim como sua participação na organização da rotina. Essas ações devem ser estendidas e garantidas a todas as crianças da unidade escolar, independentemente de suas especificidades, pois, novamente, são as experiências de aprendizagem que irão garantir que elas se expressem.

Outro aspecto importante com relação à educação para a cidadania é trabalhar com a criança a compreensão da existência do outro que, assim como ela, possui direitos, deveres, ideias e pensamentos. Obviamente, esse trabalho deve ser feito respeitando os limites impostos pela idade, pelo desenvolvimento específico de cada criança, mas deve acontecer nas unidades de educação infantil nas atividades cotidianas, como esperar o colega escorregar, dividir um brinquedo, perceber que pode fazer o colega chorar, ou que todos devem ajudar a guardar o brinquedo, para que ninguém fique mais cansado. Entretanto, não se espera que a criança compreenda verbalmente essas regras, mas sim que as vivencie e, por isso, a educadora e o educador da infância têm de tomar o cuidado de não privilegiar somente a explicação oral, mas que também criar espaços que possibilitem experiências, de forma que a criança aprenda a se reconhecer como um cidadão.

**Os princípios estéticos** compreendem a valorização da diversidade, da ludicidade e da criatividade. Considerando que a humanidade já produziu muito conhecimento antes da criança vir ao mundo e que, muitas vezes, as crianças (e os adultos) são influenciadas e pressionadas com noções prontas do que é belo, é necessário que a escola desconstrua essa noção e trabalhe outros conceitos de beleza além dos previamente construídos, postos como ideais. Dentro do ambiente educativo, superando a ideia de que a criança deve receber conhecimentos prontos, os princípios estéticos devem ser explorados com a finalidade de incentivar a criança à realização de suas próprias experiências criativas, com diferentes meios e suportes, aprendendo a valorizar aquilo que ela e as outras crianças criaram.

Essa valorização ocorre também por meio da apreciação das obras produzidas na escola e daquelas histórica e culturalmente produzidas pela sociedade, pela organização dos espaços educativos e sociais, pelas formas de se vestir, etc. Desse modo, as crianças entendem que sua criação gera um produto ou uma expressão a ser admirada, que há maneiras diferentes e criativas de organizar os espaços e de se vestir. Para isso, a criança precisa ser levada a ter experiências com o corpo, as emoções e os sentidos, utilizando vários suportes, e valorizá-las como sendo arte. Considerando os princípios estéticos, é possível criar uma série de situações lúdicas e agradáveis com as crianças de forma a desafiá-las a expressarem-se por meio de diferentes linguagens (música, dança, teatro, jogos, fotografia, escultura) e a perceber que existem outras expressões além da sua, que apesar de seres diferentes não devem ser julgadas.



## 6.2 Dimensões da Educação Infantil.

Considerando os atos normativos vigentes, que apresentam os princípios que devem nortear a prática educativa na educação infantil, é possível também fazer referência às dimensões dessa ação, ou seja, a extensão, o alcance, a forma como devem ser trabalhados esses princípios. Nesse sentido, pode-se inferir como dimensões extremamente importantes da educação infantil, a corporeidade, a brincadeira e a interação, que serão apresentadas a seguir:

### 6.2.1 Corporeidade.

Para se pensar o corpo da criança no contexto educativo, torna-se necessário entender de quem é esse corpo e de que forma se expressa na escola e fora dela. Além disso, é importante olhar para esse corpo de maneira apurada, uma vez que carrega em si as especificidades de sua cultura, as marcas de seu tempo, os desígnios sociais e históricos de um tempo e espaço social. O presente texto pretende um breve diálogo acerca do corpo da criança e da corporeidade no contexto educativo. Para isso, apresenta a perspectiva do corpo como construção cultural, corpo histórico e social.

O sociólogo e professor Miguel Arroyo (2012), ao tratar sobre o conceito de corpos precarizados, afirma que o acesso à escola pública aumentou desde a década passada e, por isso, indaga sobre qual infância e adolescência está chegando as escolas. A resposta é preocupante, pois, segundo ele, são outras vidas e outros corpos mais precarizados do que as crianças e adolescentes que por décadas tiveram o privilégio do acesso à escola. Segundo o autor, é dever ético para a reflexão da prática, olhar esse corpo e trazê-lo como objeto de reflexão inerente à formação profissional docente, entender e aprofundar o que pode significar carregar um corpo faminto, desnutrido e precarizado. Esse corpo do qual fala Arroyo (2010) não deverá ser ignorado por educadoras e educadores da infância e pela equipe gestora. Ao contrário, deverá ser esmiuçado, discutido e, principalmente, constar no currículo para uma pedagogia que priorize o corpo e o movimento.

A concepção de *corpo* trazida para reflexão neste texto é a de Michel Foucault (1926-1984), que o compreende como um objeto de investimento político e ideológico ao longo da história. O autor refere-se a *corpos dóceis*, que são disciplinados e fabricados para a submissão, sujeição. Diferentemente da concepção de corpos da escravidão, esses corpos dóceis não são propriedades, mas são controlados pela disciplina, que dispensa a violência e as agressões. Diferentes também da domesticidade, que é uma relação de dominação constante, da vontade singular do patrão, que se difere também do conceito de vassalo, que é relação de submissão altamente codificada, e que se realiza muito menos sobre as operações do corpo, mas nas marcas rituais da obediência. O corpo dócil sobre o qual Foucault trata é o corpo obediente, com movimentos detalhados, sutil na forma e na disciplina adquirida, é um corpo mais obediente quanto mais é útil e vice-versa. Trata-se, portanto, de um controle político para manutenção de poder, com enfoque em pequenas coisas de modo a controlar e utilizar os homens, levando consigo todo um conjunto de técnicas, todo um corpo de processo e de saber, de descrições, de receitas e dados.

Nessa perspectiva, é possível entender e ver o corpo das crianças na escola, como um corpo histórico e social, que traz em si a coerção, a repressão e a obediência como marca principal. Como acrescenta Rodrigues (1980), o corpo é um suporte de signos sociais, nele estão marcadas todas as regras e normas, os valores e a cultura de uma determinada sociedade. É possível, então, como acrescenta Daólio (1995), pensar no corpo como uma construção



cultural, pois cada sociedade expressa-se diferentemente por meio de seus corpos. Assim, entender o corpo é entender os signos e significados de uma determinada sociedade.

Galvão (2012) afirma que o desenvolvimento da criança dá-se por meio do corpo e do movimento e traz-nos contribuições à respeito do que significa o olhar da educadora e do educador da infância para o corpo da criança na escola. A autora afirma que o corpo e movimento são de natureza social, cultural, biológica e histórica, pois é por intermédio dessa simbiose dialética que se constrói o desenvolvimento das crianças pequenas, que se constitui na dimensão espaço temporal e histórico social. A autora afirma também que o desenvolvimento ocorre num processo contínuo e descontínuo, provocando e detonando a complexa maturação do sistema nervoso da criança, tendo em vista seu acabamento e sua formação individual. Nesse limiar, o movimento, que é a abstração pensada, e o pensamento é o resultado das relações entre o biológico e o social. (GALVÃO, 2012). Portanto, é conveniente não pensar esse corpo como estritamente biológico, pois esses diversos elementos citados pela autora complementam-se e apresentam-se como um corpo muito mais completo e complexo na sua individualidade, coletividade e diversidade. A partir desse viés, de um corpo social, cultural, biológico e histórico, é possível dar sentido às práticas na escola que nos impulsionam às ações que farão das crianças protagonistas do seu próprio desenvolvimento.

Marques (2014) ressalta a importância de se conhecer a corporeidade das crianças e se perceber como estão tomando consciência de seus corpos em contextos concretos, virtuais e/ou imaginário, dentro e fora da escola. Para isso, toma como ponto de partida as contribuições de Lefebvre (1996), dos corpos vividos, percebidos e imaginados.

O *corpo vivido*, citado pela autora, relaciona-se ao corpo concreto no contexto escolar, vivido na experiência, e que se constrói nas relações estabelecidas com o outro, adulto ou criança. A criança quando envolvida em seus jogos, brinquedos e suas brincadeiras, vive concretamente seu corpo e, por meio desses mecanismos, relaciona-se com o mundo e expressa sua corporeidade. Segundo a autora, as educadoras e os educadores da infância devem atentar-se às necessidades e preferências das crianças, ao tempo e aos espaços corporais na escola – se são agitadas, se gostam de desafios corporais, se passam o tempo correndo ou se são desaceleradas e preferem as atividades mais seguras. (MARQUES, 2014)

Entretanto, vale ressaltar que as ações das crianças dentro da escola têm relação direta com as experiências fora dela, portanto, seria de grande valia conhecer as famílias e como são os espaços em que vivem. O corpo percebido, citado pela autora, trata a respeito de quais são as percepções corporais que as crianças têm acerca de si, e do quanto isso é influenciado pelo mundo, pois nem sempre o que a criança sente e percebe de seu corpo corresponde à realidade. O interessante é a educadora e o educador da infância perceberem como se dá essa relação entre como vivem e como percebem seus corpos. Sabe-se que é comum nas escolas surgirem piadas de “gordinhos”, “magricela”, “chorona”, e isso deturpa a maneira com que a criança percebe o próprio corpo. Por isso, é importante conhecer tanto a percepção que as crianças têm de si mesmas quanto àquelas expressas por seus pares e adultos cotidianamente.

Outro aspecto importante que Marques (2014) aponta é a concepção de *corpos imaginados*, que sofrem influência nefasta da mídia, pois são apresentados como referência de corpos perfeitos, esbeltos, ricos e de alta performance, o que influencia também o imaginário infantil. Por isso, é extremamente importante que a educadora e o educador da infância conheçam e investiguem esses aspectos que rondam o imaginário infantil acerca do seu corpo. Além disso, é frequente a educadora e o educador da infância esquecerem-se do quanto suas ações são referência para as crianças. É fundamental perguntarem-se o quanto percebem seus corpos e como são suas interações com a criança na escola – Que corpos vivenciam? Como percebem seus corpos profissionais em atuação com as crianças?



Sentem-se cansados, desanimados? Ou, ao contrário, o contato com as crianças os estimula às descobertas de outras possibilidades corporais pessoais? (MARQUES, 2014)

As ações das educadoras e dos educadores da infância refletem diretamente no processo de formação dessas crianças e seus corpos dizem muito a respeito do que são e fazem na escola e fora dela. Dada a influência que o educador exerce na formação das crianças, é imprescindível que ele reflita a respeito da necessidade de ser um corpo lúdico, que brinca com as crianças na escola, pois é dessa ação que emerge a possibilidade de crianças mais ativas no meio escolar. A corporeidade, vista como a dimensão das manifestações expressivas que surgem do corpo histórico e social em movimento, deve ser pensada minuciosamente, pois não se trata de técnicas rígidas e passos formatados, e sim da livre expressão em movimento. Entretanto, pensar a liberdade dos movimentos em ação não significa deixar a criança fazer o que quer, ou fazer por fazer. Segundo Marques (2014), se assim fosse feito, seriam trabalhados valores, atitudes e princípios também opostos, por exemplo, a criança autocentrada, egoísta, sem limites e percepção dos outros e do mundo. No entanto, por detrás dessa ação livre e espontânea do movimento deve existir a intencionalidade de despertar um corpo disposto a sua liberdade, a seu fazer, a sua autonomia.

À luz das experiências de Lóczy (apud FALK, 2004), vale lembrar que a criança precisa ter garantido espaço e tempo para vivenciar seu corpo, suas potencialidades e seus limites. Para isso, não é possível que as educadoras e os educadores da infância estejam apenas presentes, mas que se envolvam nas propostas, sem necessariamente intervir a todo o momento.

“O adulto cuidador está presente no entorno, podendo ser visto pela criança, contudo está centrado em outra atividade. (...) A presença da pessoa de referência em um raio próximo permite às crianças ficarem sozinhas sem se sentirem abandonadas”. (LEITE, 2011)

A segurança da criança vai sendo construída por ela ao perceber o cuidado e a confiança que a educadora e o educador da infância transmite a ela, desde os momentos de cuidado com o corpo (banho, trocas, alimentação) até as demais propostas. Devemos sempre antecipar para as crianças, por meio da linguagem, a ação a ser realizada pelo adulto (“Vamos limpar seu nariz?”, “Precisamos trocar sua fralda”) e durante o ato, ter consciência que o corpo infantil exige sensibilidade e respeito tanto no fazer quanto na comunicação, seja ela, verbal ou gestual. Discutir esse corpo em movimento na escola é ressignificar o universo infantil em desenvolvimento. A criança que brinca e tem autonomia para fazer suas escolhas é corpo. A criança com seus pés na terra, na areia, na grama, no chão, na água, no barro, potencializa seu desenvolvimento, seu corpo, tanto individual quanto coletivamente, além de aprender com a experiência, com as relações estabelecidas entre crianças e entre elas e os adultos.

### **6.2.2 Brincadeiras.**

*Brincar* é uma forma de expressão e de constituição da pessoa como sujeito. É pela brincadeira que a criança estabelece suas primeiras relações consigo mesma, com o outro e com o mundo. No início da vida, o ato de brincar se dá de maneira involuntária, mas, à medida que a criança desenvolve-se, conquista independência e autonomia em suas ações e percepções. (BRASIL, 1998; OLIVEIRA, 2008). Nesse processo, estabelece vínculos e desenvolve sua identidade influenciada pela cultura na qual está inserida, pois, por detrás de cada gesto, atitude e contato que estabelece existe uma intenção comunicativa, que carrega os sentidos e significados construídos e



reconstruídos historicamente por dado grupo na sociedade. (OLIVEIRA, et. al., 2013; ORTIZ, CARVALHO, 2013).

Lev Vygotsky (1896-1934), em seus estudos, ressalta o caráter social do desenvolvimento humano, pois afirma que o sujeito constitui-se nas relações dialéticas, na história e fazendo história e, também, por meio das interações sociais, as funções superiores do pensamento são desenvolvidas. (OLIVEIRA, 2008) Dessa forma, as brincadeiras são oportunidades para as interações e experiências em diferentes linguagens, como a imaginativa, a emocional, a sensorial e a oral. Pela brincadeira, há a possibilidade de se resolver problemas imaginados e reais, aprendendo a viver enquanto se desenvolve e explora o mundo.

As DCNEI-2009 colocam como eixos norteadores das propostas curriculares nas instituições de educação infantil as brincadeiras e as interações. Nesse sentido, “o brincar requer uma condição: é a criança a protagonista que faz a experiência”. (BRASIL, 2012, p. 54). A relevância do brincar está no protagonismo da criança em tomar decisões, fazer escolhas, expressar seus sentimentos, desejos, valores, criando e recriando situações. Schlesener (2011) explica que o protagonismo da criança está justamente no seu processo de criação quando dá significados próprios à realidade que a rodeia, questionando as certezas instituídas e construindo o seu modo de compreensão de mundo. Muito se fala da importância do brincar para o desenvolvimento infantil, mas pouco sobre a brincadeira e o adulto. À medida que a vida adulta chega, o trabalho toma conta do ser humano e, normalmente, o ato de brincar fica cada vez mais distante. É como se fosse proibido à educadora e ao educador da infância brincarem, como se essa experiência não combinasse com o mundo do trabalho. No entanto, para o psicanalista Donald Winnicott (1896-1971), é apenas no brincar que o ser humano usufrui da própria liberdade para criar. Ao longo da história, o ato de brincar passou da ação experimentada por pessoas de diferentes idades a uma experiência predominantemente da infância. Porém, essa atividade precisa fazer parte do cotidiano das pessoas, para que o sonho e a imaginação não se acabem. Isso não significa infantilizar o adulto, mas potencializar seu papel interagindo criativamente com a criança.

### **I. Papel do adulto no ato de brincar.**

Para exercitar plenamente a ação do brincar na escola é necessário que as educadoras e os educadores da infância tenham claro o seu papel nesse processo, que é o de possibilitar oportunidades de brincar espontaneamente e apresentar modelos para serem imitados. Além disso, eles precisam auxiliar a criança a ampliar o repertório motor, instrumentalizando-a para que possa agir sobre o ambiente e, assim, realizar ações e comunicar-se conforme os signos e símbolos da sociedade a qual pertence. (OLIVEIRA et. al, 2013). A função é mediadora e exercida intencionalmente na organização de espaços, materiais estimulantes e adequados à faixa etária, acompanhamento contínuo, interação com a criança e observação do processo de desenvolvimento. Dessa forma, para observar como se dá a brincadeira, é preciso que as educadoras e os educadores da infância adotem uma postura brincante (BRASIL, 2012), se coloquem à escuta, ampliem o olhar, sensibilizem-se pelo brincar, levem a criança a sério, como sujeito potencial e de direitos sociais, capaz de desenvolver-se integralmente, respeitando o tempo, a cultura em que está inserida e a sua criatividade.





## II. Diferentes formas de brincar, brinquedos e brincadeiras.

Nessa perspectiva, não se pode deixar de pensar na relevância de ofertar diferentes materiais para exploração e manipulação, dependendo da intencionalidade do adulto nas situações de aprendizagem. Os materiais não-estruturados possibilitarão à criança inúmeras situações, que potencializem sua criatividade no ato de ressignificar os signos e símbolos que o objeto carrega. “Brincadeiras com sucatas e blocos desenvolvem a criatividade e tais materiais ganham formas variadas nas mãos das crianças, que por meio deles expressam sua visão de mundo”. (BRASIL, 2012, p. 41). Afinal, “[...] tudo o que para o adulto é resto, detalhe, descartável, nas mãos da criança torna-se meio de reconhecimento de si e do mundo”. (SCHLESENER, 2011, p. 132). Aqui não se trata de excluir os brinquedos industrializados, já que direcionam os modos de brincar, mas de priorizar modos de brincar que propiciem à criança colocar toda a força do pensamento em suas criações e recriações.

De acordo com Oliveira (2008), a criança, em seu desenvolvimento, passa das relações concretas para as associações com conceitos construídos culturalmente nas situações que experimenta, tornando-se capaz de agir em um mundo imaginário em que o significado é determinado pelas relações com o contexto e não pelos elementos concretos presentes. Por esse motivo é que a brincadeira de faz de conta torna-se fundamental para a construção do pensamento abstrato, pois a criança vivencia, muitas vezes, papéis acima de suas capacidades reais ao tentar desempenhar uma conduta regida por regras sociais pré-estabelecidas. Então, pode-se afirmar que o brincar é a forma mais significativa de a criança desenvolver-se e apropriar-se do mundo no qual está inserida, visto que “[...] a criança apreende o mundo com o exercício permanente da imaginação, da fantasia, da sensibilidade”. (SCHLESENER, 2011, p. 134)

### 6.2.3 Interações das crianças no contexto educativo.

O ponto de partida para a discussão sobre as interações será a concepção de criança adotada pelas DCNEI-2009, ao afirmar que a criança é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura.

“Desde o início da vida, as relações são construídas a partir das interações, isso é, de ações partilhadas e interdependentes. Essas ações estabelecem-se por meios de processos dialógicos, nos quais cada pessoa tem seu fluxo de comportamentos continuamente delimitado, recortado e interpretado pelo(s) outro(s) e por si próprio, através da coordenação de papéis ou posições, dentro de contextos específicos”. (ROSSETI FERREIRA, 2004, p. 24)

Para Lev Vygotsky (1896-1934), pioneiro na análise de que o desenvolvimento intelectual das crianças ocorre em função das interações sociais, duas linhas entrecruzam-se no desenvolvimento do ser humano: o desenvolvimento biológico e o desenvolvimento cultural. Isso significa “compreender que a singularidade do ser humano, enquanto um sujeito histórico-social constitui-se por meio das relações sociais, pela ação do trabalho e pela utilização de elementos semióticos”. Para o autor, o processo de interação pressupõe a existência de uma ação partilhada entre os sujeitos, na



qual ambos constituem-se em sujeitos ativos.

Tal processo, de cunho essencialmente social, precisa ser compreendido dentro de uma dinâmica entre os sujeitos, na qual os significados emergem em decorrência de uma ação conjunta, resultante dos (des)encontros de diferentes níveis de conhecimento. O desenvolvimento e a aprendizagem das crianças vão sendo potencializados pelas divergências, pela comparação e defesa de hipóteses e por (des)acordos. É importante salientar a ideia de que, quando se fala em interação no contexto educativo, além da relação entre educadoras e educadores da infância e criança, há também a relação que ocorre entre pares como um momento privilegiado para o desenvolvimento dos sujeitos. Essa interação compreende um processo cooperativo entre os sujeitos envolvidos numa situação comum. Entretanto, é necessário romper com uma visão simplista de que todas as interações provocam ou desencadeiam processos de desenvolvimento e aprendizagem, ou até mesmo possuem um valor formativo, independentemente se essas acontecem no contexto educativo ou no contexto social mais amplo.

Nessa perspectiva, é tarefa da escola e da educadora e do educador da infância criarem situações de interações cotidianas que provoquem nas crianças a necessidade e o desejo de vivenciar e experimentar situações de aprendizagem como conquista individual e coletiva, a partir do contexto particular e local, de forma espontânea, rica, criativa e agradável, preservando o prazer da descoberta e da alegria contida nas atividades. “Situações que ampliem a confiança e a participação das crianças nas atividades individuais e coletivas” (Parecer CNE/CNB 20/2009). Nesse processo, as crianças compartilham suas vivências e seus conhecimentos, tornando-se não só meros receptores da cultura que os cerca, mas sim sujeitos ativos no processo, apropriando-se e reinterpretando seus elementos. (BORBA, 2006)

Desse modo, entende-se que a criança, por meio da interação com os pares, não só se apropria da cultura advinda dos outros, como também produz cultura. Assim, as produções de cultura infantil dão-se por meio das relações estabelecidas pelas crianças, resultado de interação e socialização entre os pares. Para Manuel Sarmiento (2003, p. 8), “as culturas da infância constituem no mútuo reflexo de uma sobre a outra das produções culturais dos adultos para as crianças e das produções culturais geradas pelas crianças nas suas interações de pares”. Para tanto, ao oportunizarmos os momentos de interação na escola devemos garantir que elas aconteçam considerando os seguintes aspectos:

- As crianças entre si – A *cultura infantil* só acontece quando se assegura que os espaços e as práticas educativas viabilizam a interação entre parceiros com diferentes níveis de experiências. Isso rompe com a ideia de turmas homogêneas e aponta para a heterogeneidade como mecanismo propulsor de desenvolvimento. É essencial para dar riqueza e complexidade às brincadeiras.

- As crianças e o ambiente – A posição de Lev Vygotsky (1896-1934) sobre o papel do ambiente no desenvolvimento da criança rompe com a ideia acerca da determinação do primeiro sobre o segundo, pois tanto a criança quanto o ambiente estão num constante processo de mudança e, desse modo, influenciam-se mutuamente. As mesmas condições ambientais - em crianças diferentes e em diferentes momentos de desenvolvimento - podem exercer variados tipos de influências, assim como provocar atitudes diversas, dependendo também do significado que cada criança atribui às situações vivenciadas e do nível de consciência que ela possui em relação aos acontecimentos. Cada uma interpreta, vivencia e relaciona-se com as situações de forma particular. Já é consenso que quanto mais forem dadas condições para estabelecer interações com o outro, com o seu entorno físico e sociocultural, maior será seu potencial de desenvolvimento e aprendizagem.



- As crianças e os brinquedos - A efetivação das competências está condicionada também às condições materiais desse sujeito. A existência de um ser humano construtor de sua história individual, que é gestada a partir de uma coletividade em que as condições materiais e práticas sociais são fundamentais para o desenvolvimento, tanto individual quanto coletivo.

- As crianças e os adultos – A educadora e educador da infância devem ser mediadores e articuladores: organizar, selecionar, planejar e propor situações de aprendizagem, conhecer os verdadeiros interesses e as necessidades das crianças, tornando as interações mais complexas e desafiadoras de modo que instiguem a interlocução e a partilha de experiências e conhecimentos. As demandas da criança passam a ser compreendidas pelo outro e ressignificadas pela própria criança. É preciso haver um PPP que coloque foco nas interações, valorizando-as e observando-as cotidianamente como fonte de registro e reflexão.

- As crianças e as brincadeiras - Uma das formas mais ricas de favorecer a interação e conseqüentemente as trocas de saberes é pelas brincadeiras. As DCNEI-2009 orientam que os eixos norteadores das práticas pedagógicas devem ser as “interações e as brincadeiras”. Assim, a principal ação da criança é o brincar. As interações e brincadeiras acontecem como processo dinâmico, indissociável. Interagir e brincar são linguagens naturais das diferentes infâncias. A interação que a brincadeira promove entre as crianças possibilita a aquisição de valores como cooperação, respeito, responsabilidade e amizade, além de reconhecimento das diferenças e da diversidade, dando novo significado e prazer à sua prática. O ato de brincar tem função primordial de vincular a criança com a cultura e, assim, inseri-la no mundo social. Nas brincadeiras, as crianças produzem ações em contextos sociohistórico e cultural reais, que favorecem a seus integrantes, não só um conhecimento comum, mas a segurança de pertencer a um grupo e partilhar da identidade que o mesmo confere a seus membros.

- As crianças, as instituições e as famílias – Essas relações possibilitam vínculos que favorecem um clima de respeito mútuo e confiabilidade, gerando espaço para o trabalho e a identificação da cultura popular da criança e de sua família, de suas brincadeiras e brinquedos preferidos. É importantíssimo que a comunidade escolar como um todo esteja convicta da importância dessas interações para que esses espaços e tempos da escola sejam ricos e pulsantes.

O processo de desenvolvimento da criança envolve, portanto, uma contínua negociação de significados entre os atores em interação, em que as diferentes culturas são interpretadas e reinterpretadas de forma ativa pelos indivíduos. Ao mesmo tempo, essas diferentes culturas, que de alguma forma se modificaram, são constantemente internalizadas e externadas no contexto sociocultural.

## **7. SABERES ESSENCIAIS.**

Considerando a escola como espaço de ampliação da experiência humana, não se pode limitar as experiências da criança, mas sim, pensá-la aberta aos saberes contemporâneos da macro e micro sociedade. Conforme ressalta o Parecer CNE/CEB Nº 7 de abril de 2010:

*“A educação destina-se a múltiplos sujeitos e tem como objetivo a troca de saberes, a socialização e o confronto do conhecimento, segundo diferentes abordagens, exercidas por pessoas de diferentes condições físicas, sensoriais, intelectuais e emocionais, classes sociais, crenças, etnias, gêneros, origens, contextos socioculturais, e da cidade, do campo e*



*de aldeias. Por isso, é preciso fazer da escola a instituição acolhedora, inclusiva, pois essa é uma opção “transgressora”, porque rompe com a ilusão da homogeneidade e provoca, quase sempre, uma espécie de crise de identidade institucional”. (p.25)*

Esse currículo, que se pretende democrático, visa também a formação do cidadão e a humanização de todos. A partir da perspectiva da Pedagogia Crítica, acredita-se na importância de ampliarmos nosso campo de ação nas escolas também no que se refere ao que contemplamos nos processos de construção dos saberes.

Assim, acolhemos a proposta de trabalhar com saberes essenciais aos seres humanos, no que preconiza as DCNEI-2009 para o trabalho com a educação infantil, considerando que os mesmos são socialmente constituídos, na relação do sujeito consigo, com o outro, com o meio e a resignificação que fazem dos seus conhecimentos a partir dessas relações. Dessa maneira, entende-se que abordagens como “áreas do conhecimento” ou “campos de experiência” necessitam ser repensadas, pois tendem a reduzir a amplitude das possibilidades que ocorrem nas vivências e experiências cotidianas.

Uma das grandes questões é definir quais saberes devem ser vivenciados e compartilhados, quais são relevantes e essenciais para fundamentar e orientar a prática pessoal e coletiva. Os saberes essenciais dialogam com a produção do sentido e com a leitura de mundo que se faz. Daí, a busca de saberes que ajudem não só o educando, mas também as educadoras, os educadores e a comunidade, ajudando-os a se tornarem seres integrais. Desse modo, ressalta-se que a interlocução entre os saberes regionais, locais e familiares merece ser valorizada no interior das escolas com a mesma intensidade que os saberes eruditos, formalizados como patrimônios da humanidade, de reconhecimento nacional e mundial.

A reflexão acerca de quais saberes são necessários para a construção de uma escola significativa é fundamental, pois sua escolha deve buscar a humanização e valorizar os aspectos físico, mental, emocional, espiritual, ético e social de forma equilibrada.

Os saberes essenciais, fundamentais para o processo de humanização, são derivados dos saberes de referência da diversidade e singularidade, os artísticos, os científicos e tecnológicos, os comunicativos e os socioambientais. Para isso e nessa condição, a educação infantil organiza-se para garantir às crianças vivências e experiências diversificadas, desafiadoras, sensíveis e criativas, valorizando as interações, a brincadeira e as sensações como fonte de desenvolvimento e de descobertas. Por considerarmos importantes esses saberes é que desejamos que as educadoras e os educadores da infância os internalizem e não que apenas cite-os.

É importante salientar que em relação aos saberes matemáticos, entende-se que, no que condiz às propostas voltadas a educação de crianças de até 3 anos, há a apropriação de conceitos por meio de experiências e vivências das mais variadas, que perpassam os demais saberes. É pela experiência e exploração corporal e espacial, das relações entre seres, ambientes e objetos que a criança tem a oportunidade de solucionar problemas. Dessa forma, não há segmentação de conhecimentos matemáticos a serem ensinados e sistematizados. Esse conhecimento deve ser valorizado como instrumento para interpretação dos objetos que rodeiam as pessoas e o mundo, formando assim a consciência para a cidadania e a criatividade, e não somente a memorização, alienação e exclusão.

O movimento corporal bem como toda forma de expressão da criança ocorre por meio do e com todo o corpo, a todo instante, sendo importante o olhar atento da educadora e do educador da infância para permitir e viabilizar movimentações livres, desafiadoras, expressivas e comunicativas.



Nesse sentido, a prática pedagógica da educação física na educação infantil deve levar em consideração tal característica, assim como a condição da criança como sujeito histórico e cultural, produtor de sua identidade. A função desses profissionais, integrados ao ambiente educacional, é viabilizar para as crianças experiências significativas que articulem o conhecimento do patrimônio cultural produzido pela humanidade com os elementos próprios da cultura da criança, permitindo a incorporação no seu processo de construção de identidade em andamento. Na mesma medida, a presença desses profissionais nesse segmento educacional justifica-se pelo seu conhecimento específico dos temas da cultura corporal, conhecimento que deve enriquecer as experiências promovidas para as crianças sem dar margem às práticas isoladas, desconectadas ou desarticuladas do processo educacional promovido pela escola.

Quanto à mobilização dos saberes na ação educativa, é importante que não haja fragmentação dos conhecimentos, pois têm entre si vários pontos que os aproximam e, tanto o conhecimento popular, quanto o erudito, devem ser valorizados no currículo, uma vez que ampliam a formação das crianças, das educadoras e dos educadores.

A manifestação e a apropriação dos saberes por crianças, educadoras, educadores e familiares necessita ser permeada pela ação que se desenvolve no contexto da escola, por meio do diálogo, das manifestações culturais diversas e da imersão em ambientes ricos e diversos. De acordo com Paulo Freire “o ato de ler o mundo implica uma leitura dentro e fora de mim. Implica na relação que eu tenho com esse mundo”.

Para que o desenvolvimento e as aprendizagens realizem-se de forma adequada é necessário que as experiências propostas às crianças sejam diversificadas, que lhes oportunizem a interação com o mundo de diversas formas e em diferentes momentos.

Toda pessoa desenvolve-se de forma integral e a aquisição de saberes e conhecimentos necessários perpassa pelos saberes experienciais relacionados ao contexto sócio histórico de cada um. Além disso, temos a corporeidade ativa como outra grande dimensão norteadora das ações com as crianças, portanto, só compreendemos o sujeito quando consideramos suas potencialidades físicas, emocionais, cognitivas, sociais e culturais. Essas necessidades e esses interesses não devem ser deixados de lado ou esquecidos.

A ampliação de oportunidades de experimentação do mundo surge a partir do movimento, das relações afetivas, da expressividade, promovida pelo acesso às diferentes linguagens culturais e precisam ser exploradas no tempo e no espaço educativo. O trabalho educacional valorizando os princípios éticos, estéticos, políticos são oportunidades de desenvolvimento infantil que podem resultar em mudanças de percepção de si próprio e as de vivência coletiva. A consciência de si como ser de cultura e o acolhimento à diversidade, se explorado no currículo, poderá modificar o ser humano na escola e na sociedade.

O sujeito envolvido no processo educacional, com essa troca de vivência e experiência coletiva, deixa sua condição passiva de simples reprodutora do saber para exercer um papel de produtora do conhecimento. Passa a ser sujeito de seu processo de aprendizagem e mediador das relações humanas. Acima de tudo, poderá exercer o saber da prática reflexiva e investigadora, integrados à realidade de forma participativa, crítica e transformadora. Organizar ambiente e espaço de relação para as crianças apreenderem sobre as representações simbólicas do universo humano. Transformar as práticas pedagógicas em oportunidades potentes, para que os educandos, as educadoras e os educadores da infância sejam sujeitos de sua história e coparticipes do processo educativo. Tempo de estar junto, fazer-se presente.

## SABERES POPULARES E SABERES ERUDITOS.

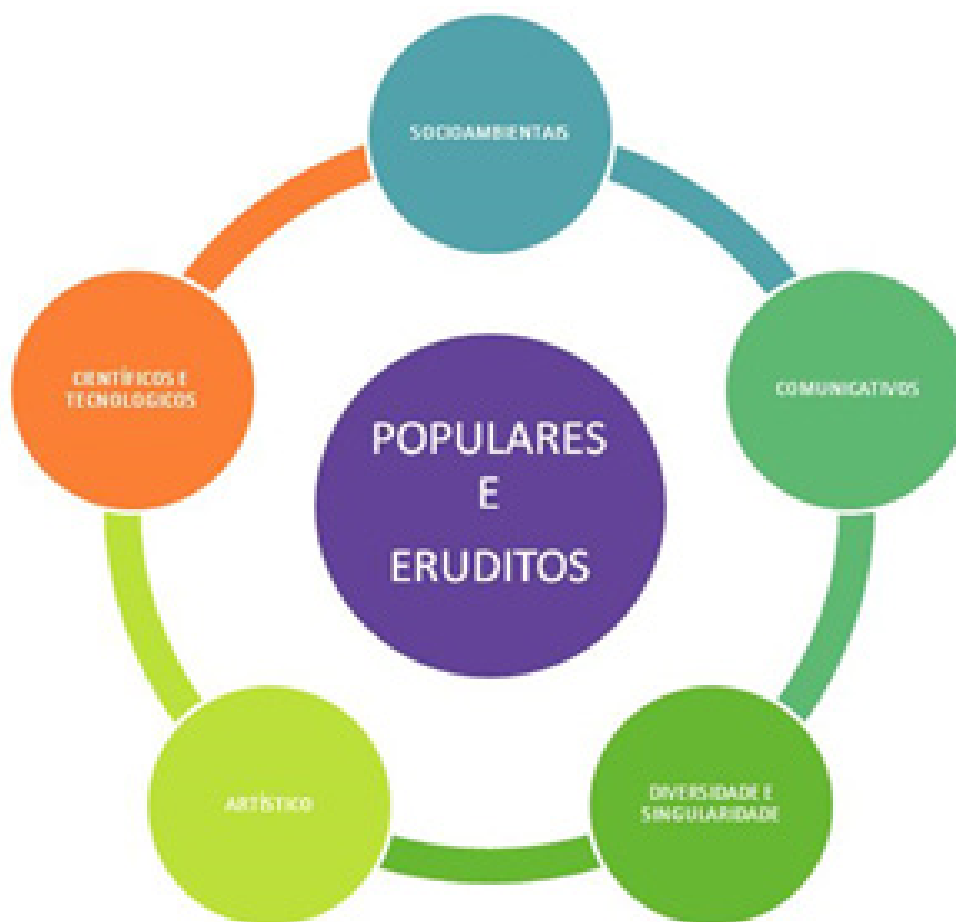


fig. 1 – Saberes essenciais - populares e eruditos.

Partindo do pressuposto de que a criança é um sujeito histórico e potente, a escola necessita educar para a sensibilidade e estética. Dessa forma, é seu dever romper historicamente com a ideia de que a criança é uma tábula rasa, sem fala, sem direitos, ou um sujeito a vir a ser. A criança está aqui e o tempo presente é o agora! Assim, deve-se possibilitar na proposta curricular espaço para a produção cultural dos saberes populares legitimados, permitindo seu diálogo com os saberes eruditos, tornando-os integrantes do currículo, instrumentos de ação na vida das crianças, capazes de promover a ampliação da cultura e da concepção de mundo.

Levar em conta os saberes da comunidade educativa bem como do entorno são necessários a uma prática que comunga com a sensibilidade, o diálogo e a partilha. Nas palavras de Paulo Freire, essa comunhão, propriamente dita, concretiza-se a partir do momento que os nossos saberes entrecruzam-se, possibilitando o reconhecimento e o sentimento de pertencimento.

A erudição necessita, portanto, ser encarada como patrimônio material e imaterial da humanidade à disposição das crianças e da comunidade escolar, como instrumentos de fruição, pesquisa, elaboração e reelaboração de percursos e histórias, de maneira acessível e que permita aos sujeitos a apropriação de seus sentidos.

Os saberes populares devem ser levados em consideração tanto quanto os eruditos, salientando que não se trata de hierarquização, ou seja, devem ser legitimados de forma igualitária considerando suas peculiaridades. Não

há uma busca de igualdade epistemológica entre tais saberes, mas a pluralidade dos mesmos, considerando-os como possíveis e válidos dentro do contexto da escola, buscando uma inter-relação entre eles, de forma a contribuir para a construção do conhecimento e no desenvolvimento das crianças.

Diferentes saberes coexistem nas pessoas e se enriquecem no encontro dos sujeitos. Educadoras e educadores tornam-se mais humanos, constroem a própria história, a alegria de conviver e o sentido de suas vidas.

A manifestação e a apropriação dos saberes pelas crianças, educadoras, educadores e familiares necessita ser permeada pela ação da escola pelo diálogo, da valorização das manifestações culturais diversas e da imersão em ambientes ricos em diversidade.

Assim, o desafio é construir nesse emaranhado complexo uma história viva e coletiva, em que os saberes possam ecoar, ressoar, provocar, ou ainda, de forma mais ampla e significativa, provocar enredos, inquietações e curiosidades que fomentem o exercício da cidadania.

Uma sociedade que busca resgatar seus saberes pode garantir não apenas a sobrevivência de uma coletividade, mas um referencial de humanidade e de civilização. Para ser sujeito e autora de sua história, é importante que a criança aproprie-se do conhecimento acumulado pela humanidade tanto quanto o seu próprio conhecimento e desenvolva as condições para produzir novos saberes.

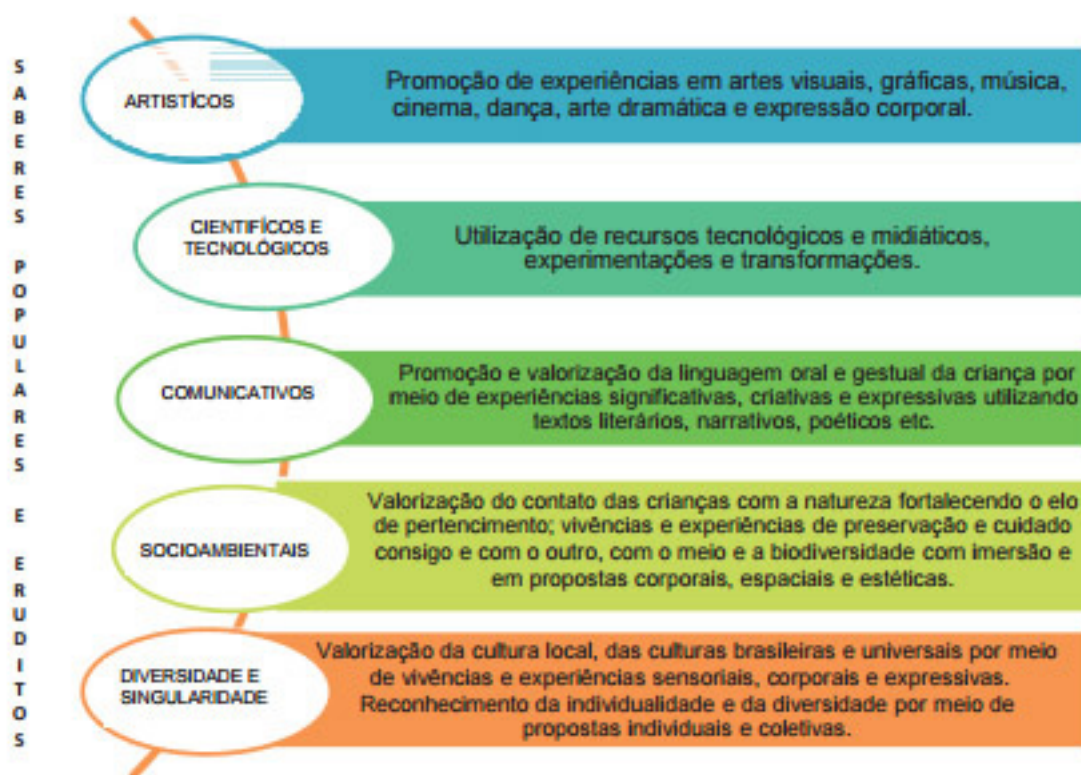


fig. 2 - Saberes essenciais – populares e eruditos.

### 7.1 Diálogos e práticas educativas.

As educadoras e educadores da infância, na escolha intencional das propostas que serão desenvolvidas, devem levar em consideração o grupo de crianças envolvidas, a organização dos ambientes que acolherão a proposta, o contexto educativo, o desafio que será proposto e as experiências que desejam proporcionar para livre expressão



das linguagens da criança. Sem perder de vista que há diferentes saberes em uma única proposta. A divisão dos saberes não é estática. As ações contínuas devem ser pensadas visando à brincadeira, à interação, à corporeidade e à autonomia.

É importante que as propostas ocorram ora individualmente, ora na coletividade, pela livre escolha da criança em agregar parceiros ou organizar-se sozinha. A escolha dos parceiros pela criança ocorre na diversidade das idades e não apenas na divisão da faixa etária, por grupos.

O trabalho deve ocorrer sem tempo de espera pela criança, descentralizado da figura do adulto.

### 7.1.1 Saberes artísticos.

*“Alguém só se torna marceneiro tornando-se sensível aos signos da madeira e médico tornando-se sensível aos signos da doença.” (Gilles Deleuze)*

Partindo do pressuposto de que as linguagens ocorrem no encontro de um corpo que simultaneamente age, observa, interpreta e pensa num mundo imerso em linguagens, com pessoas que vivem em linguagens, em um mundo social organizado e significado por elas. É preciso que os/as educadoras e os educadores sejam refinados tradutores e compreendam tais linguagens. As crianças, por sua vez, são designers de linguagens, cabendo ao adulto observar, entender e, ao mesmo tempo, disseminá-las para todos os envolvidos no processo educativo.

Em artes, a atividade da criança deve ser caracterizada pelo exercício das possibilidades corporais, de exploração, de movimentação e ação no mundo. A descoberta das sensações do próprio corpo e das possibilidades de movimentos ao agir sobre os materiais plásticos são muito prazerosas para as crianças. Isso, em si, já justifica a presença das experiências com a linguagem visual na educação infantil. Além disso, o trabalho de produção plástica permite à criança imprimir suas marcas no mundo e ser reconhecida como produtora de cultura.

Em artes visuais as educadoras e educadores da infância devem priorizar propostas voltadas a:

- Valorização e ampla utilização de experiências com tintas (caseiras e industrializadas), melecas, argila, barro, areia, elementos da natureza diversos, massa de modelar (caseiras e industrializadas), canetas coloridas, giz de cera (caseiro e industrializado), carvão e demais materiais que proporcionem marcas artísticas e expressem a individualidade da criança.
- Utilização de diferentes suportes e recursos para produção das marcas artísticas: papéis, caixas, telas, paredes, tecidos, jornais, rolos de pintura, pincéis, diversas partes do corpo, bexiga, esponjas, elementos da natureza e demais recursos criativos que possam proporcionar a produção artística.
- Organização de ambientes que deem oportunidade para as crianças desenharem em variadas superfícies, deixando marcas sobre áreas de diferentes texturas, formas e tamanhos.
- Utilização de diversos recursos e tamanhos para o desenho com cores, texturas e formas,
- Exploração, incentivo e valorização de diferentes posturas corporais na realização das produções artísticas (em pé, deitado, sentado, em baixo de mesas etc.), fugindo de posturas escolarizadas na realização das propostas. Utilizar como base de apoio para a realização da produção artística o chão, as estruturas aéreas, as paredes, os





cavaletes, as cabanas de tecidos e dentro de caixas.

- Em relação ao trabalho com bebês, é importante garantir que eles visualizem imagens diversas. Utilização de objetos e imagens em diferentes planos oferecem ricas experiências visuais. Imagens plastificadas e fixadas no chão possibilitam que eles interajam com elas ao engatinhar.

- Variação da luminosidade da sala a fim de propiciar brincadeiras com luzes e sombras que permitam às crianças investigarem e brincarem com esses elementos.

- Estímulo à apreciação das próprias produções, de outras crianças, de familiares, de artistas locais e de diversos períodos e estilos por meio de exposições feitas na sala das crianças, nos corredores e demais espaços da escola, bem como em visitas a outros espaços onde haja exposições.

- Valorização das manifestações artísticas de diferentes povos.

- Utilização, na escola, de murais na altura da criança para facilitar a visualização. Pode-se também utilizar de outras formas de exposição que estimulem o prazer da criança pela apreciação artística.

- Utilização de metodologia que incentive a escolha, a ludicidade, a interação e a expressividade de cada criança que promova desafios ao mesmo tempo em que acolha; que permita tempo de criação, diálogo e deslocamentos pelo espaço; que desconstrua a existência de tempos de espera para a realização das propostas.

- Incentivo de pesquisa com água, líquidos coloridos e outros materiais.

- Valorização e observação por quem que prepara o ambiente para as explorações para garantir que reservem um espaço amplo, que permitam a circulação e a mobilidade das crianças.

- Uso de áreas externas e oferta de diversos recursos como areia, terra, plantas, pedras e outros elementos naturais.

- Organização do local da proposta de modo atraente para as crianças, para compor um cenário convidativo. É fundamental garantir às crianças que os materiais estejam acessíveis para que elas possam tomar decisões sobre qual utilizar, o que fazer com eles etc.

- Planejamento de propostas de atividades alternativas para aquelas crianças que, ao terminarem sua experimentação/criação, possam se engajar autonomamente enquanto outras permanecem na atividade inicial, a fim de eliminar o tempo de espera.

A expressividade corporal pressupõe que as histórias estão marcadas no corpo, sejam de crianças ou de adultos. Ao longo da vida, as experiências humanas vão construindo a corporeidade e a forma de ser e estar no mundo<sup>1</sup>. Segundo Jhonson (1991), “não temos um corpo, nós somos nossos corpos constituídos e construídos a partir das relações que estabelecemos conosco, com os outros e com o ambiente”.

Em expressividade corporal, as educadoras e os educadores da infância devem priorizar propostas voltadas a:

- Vivência de possibilidades de criação, de autoria, de protagonismo, favorecendo a educação de corpos que sejam lúdicos, relacionais e críticos.



- Incentivo para que as crianças brinquem com seus corpos, inventem suas danças com e a partir de suas histórias corporais. A primeira delas é trabalhar com os próprios elementos da linguagem da dança: o espaço, o corpo, os ritmos, as ações corporais, os relacionamentos etc.

- Realização de atividades que permitam que as crianças criem personagens e brincadeiras corporais.

- Utilização de materiais diversos, além da música, com o objetivo de promover a criação de movimentos que interajam com esses sons.

- Realização de atividades expressivas que busquem a criação de movimentos coordenados (dançar em duplas, em trios, grupos maiores, em roda etc.).

- Utilização de espelhos nas salas e em diferentes espaços da escola, de forma que a criança possa ver-se constantemente na realização de seus fazeres, promovendo o reconhecimento da autoimagem.

A música, principalmente a voz humana, brincadeiras cantadas e acalantos, no dia a dia das crianças é fundamental para que elas possam compreender e construir seu cotidiano e seu mundo a partir da linguagem sonora. As crianças estão envolvidas no universo sonoro desde tenra idade. No fazer musical, elas percebem ritmos e sons e como esses podem ser arrançados, desenvolvendo a sua própria imaginação musical. Não se pode reduzir o trabalho com música utilizando-a como auxílio na organização de atividades relacionadas à hora da alimentação e higiene das crianças. Torna-se necessário e fundamental que a música não se reduza a aspectos de disciplina da infância e controle do corpo na rotina educacional. A educadora e o educador da infância precisam estar atentos para perceber o modo como bebês e crianças expressam-se musicalmente em cada período de suas vidas.

Os eventos relacionados a fechamentos de projetos institucionais não devem se resumir a uma ação isolada da escola. Nesse sentido, as chamadas datas comemorativas fazem parte de uma construção histórica, então, o que permeia um determinado evento histórico necessita ser contextualizado e vivenciado pelas crianças no decorrer do ano e não visto como uma tarefa ocasional.

Em música, as educadoras e os educadores devem priorizar propostas voltadas a:

- Promoção do contato com outros gêneros musicais, de outras culturas e, principalmente com os sons de todas as partes do mundo, considerando também o que a criança traz consigo de seu contexto social, familiar, cultural.

- Criação de instrumentos sonoros, trabalho vocal com canto entre as crianças e pesquisas sonoras, de modo a não tornar os espaços destinados à educação infantil meros reprodutores de músicas amplamente exploradas pelas mídias televisivas e radiofônica. É necessário cultivar com elas um ouvido pensante e criador e em ambientes onde as músicas escolares cedam espaço para outros sons.

- Utilização dos instrumentos musicais convencionais a partir do livre manuseio e de formas diversificadas, à escolha da criança, de maneira que possam descobrir as diversas possibilidades de produção sonora, convencional e não-convencional.

- Criação e construção de forma co-participativa e colaborativa entre crianças e adultos, de instrumentos musicais não-convencionais a partir de materiais diversos como elementos naturais e objetos que possam ser reutilizados.



- Ampliação do repertório de brincadeiras de roda cantada, acalantos, parlendas e trava-línguas.
- Pesquisa, pelas próprias crianças, de novas formas de fazer sons com o próprio corpo (bater palmas, esfregar as mãos, estalar os dedos, bater os pés no chão, criar ruídos com a boca etc.).
- Produção de histórias sonoras criando com as crianças intervenções ao longo de uma narrativa utilizando a própria voz, o corpo, diversos objetos e instrumentos musicais.
- Exploração, pesquisa e apreciação de sons e músicas em diferentes espaços da escola (internos e externos), garantindo que haja ampla circulação e movimentos livres durante sua realização.
- Pesquisas comparativas, pelas crianças, relativas à existência de sons e silêncio.
- Apreciação e imersão em músicas e estilos musicais de repertório folclórico local.

O teatro é um acontecimento de cultura, não se tratando de eventos esporádicos apenas, envolve ricos processos de criação de todos os envolvidos, ainda mais, daqueles que participam não somente da encenação, mas dos que assistem às peças, sejam quais forem e como acontecerem, independentemente de sua faixa etária.

Assim, pode-se falar de situações teatrais com meninos e meninas da primeira infância? Essa indagação, na verdade, é uma provocação ao pensar que o teatro para crianças pequenas está muito relacionado com a sua linguagem corporal e ao ato de imitar.

Dessa forma, fazer teatro na educação infantil pressupõe cair por terra toda a ideia de representação, considerando a vivência que pode ser expressa no corpo.

Em teatro, as educadoras e os educadores da infância devem priorizar propostas voltadas a:

- Incentivo a situações em que o imaginário, ou ainda, a brincadeira de faz de conta se faça presente, possibilitando que as crianças criem a partir de seus próprios conhecimentos. Não interessa criar um enredo com personagens ou histórias já prontas, em que cabe a criança muitas vezes representar algo muito distante do que é peculiar a ela.
- Observação e modificação do ambiente, a partir das situações trazidas pelas crianças, fomentando o uso de objetos, luzes e ampliando a possibilidade da criação de enredos e cenários que se fazem a partir da criança e com ela.
- Estímulo para que a linguagem teatral permeie várias situações no cotidiano da criança, seja na história, na brincadeira, na expressão plástica, na linguagem musical e no movimento, em diferentes espaços da escola (interno e externo).
- Realizações de dramatizações entre adultos e crianças de diferentes idades, de forma lúdica, utilizando, como ponto de partida, o repertório da criança.

O cinema é um recurso bastante rico para as crianças dessa faixa etária. Nossas crianças podem produzir filmes? Como a linguagem do cinema e do vídeo pode fazer parte do cotidiano das crianças da educação infantil? Uma coisa é certa! As crianças já nasceram num mundo imerso nas tecnologias e a escola não pode deixar de pensar sobre esses artefatos que cada vez mais estão presentes no dia a dia.



Deve-se, ainda, ter muita atenção para que os filmes não sirvam apenas para momentos de controle das crianças, reprodução aleatória de filmes e desenhos de consumo ou momentos de descanso para os adultos. São situações que devem ser planejadas, fundamentadas e estudadas pelas educadoras e pelos educadores da infância antes de serem propostas.

Vale destacar que não se trata aqui de substituir ou mesmo interferir na prática pedagógica das educadoras e dos educadores da infância, no entanto há que se considerar que em determinadas situações os recursos tecnológicos podem se tornar facilitadores e instigadores para a produção do conhecimento das crianças e a escola precisa possibilitar o acesso.

Em linguagem cinematográfica, as educadoras e os educadores da infância devem priorizar propostas voltadas a:

- Utilização e valorização das gravações de vários momentos da escola para diversas situações, como fechamento de projetos, participações em eventos, leitura e contação de histórias, reuniões de pais e outras possibilidades e apresentação para as crianças.

- Incentivo para que as crianças, as educadoras e os educadores da infância filmem momentos diversos dentro da escola e que isso seja mostrado às crianças e estudado pela comunidade escolar.

### ***7.1.2 Saberes científicos e tecnológicos.***

Aproximar-se das ciências e das tecnologias por meio de experiências e vivências pode permitir às crianças a inserção no mundo contemporâneo, fortemente marcado por esses saberes. Pode acontecer de forma mais ativa e protagonista, quando utilizados em parceria e colaboração com os adultos e quando à criança é permitido fotografar, filmar cenas e situações do contexto educativo e ver seu resultado exposto, quando participa dos processos de feitura de misturas, melecas, observação dos fenômenos da natureza, construção de brinquedos e engenhocas, entre outros.

Os saberes científicos e tecnológicos concebem que as mídias digitais oportunizam várias possibilidades de trabalho na escola tanto pelas crianças como pelas educadoras e educadores da infância. Compreende-se que, ao reportar-se as mídias, refere-se a qualquer tipo de arquivo que possa ser visto por meio de tablets, câmeras digitais, edição de CDs e DVDs, internet, rádios, gravadores, computadores, entre tantos outros, recursos que estão cada vez mais acessíveis à comunidade escolar.

Do ponto de vista da prática pedagógica, a videogravação pode ser um importante instrumento para as educadoras e educadores da infância, pois, ao ser revisitado, permite que as crianças possam analisar situações vividas por elas no contexto educativo, tendo a possibilidade de avaliar as experiências, as interações, os diálogos. Assim, esse instrumento pode ser um facilitador para que se reflita sobre a participação e expressão das crianças e o desenvolvimento do pratica educativa. Recomenda-se que as mídias disponíveis não possibilitem o esvaziamento e a naturalização do cotidiano, pois a ideia não é fazer com que todos sejam meros produtores e receptores de imagens que, quando armazenadas em computadores, sejam deixadas de lado sem serem vistas, dialogadas e compartilhadas com a comunidade escolar.

Nos murais das escolas, comumente há fotos que contam em fragmentos uma história e a vida que nela



pulsa. Em algumas, já existe a prática de compartilhar registros em reuniões de pais e a edição de projetos por vídeo-gravação, entre tantas outras formas de comunicar a todos o que se faz. Fomentar o uso dos recursos tecnológicos pelas crianças pode trazer vários indicadores da percepção delas sobre a escola. Santos e Nacarato (2014) apontaram o quanto a câmera na mão das crianças possibilitou-lhes um “olhar” de como as crianças enxergavam a escola dando pistas, levantando hipóteses e produzindo conhecimentos. Acredita-se que possibilitar às crianças o uso das mídias para nos dizer sobre como elas veem o mundo pode trazer empoderamento a elas, o desenvolvimento da autonomia e valorizar as crianças como sujeitos produtores de cultura e o seu protagonismo infantil.

Em se tratando de recursos científicos e tecnológicos, as educadoras e os educadores da infância devem priorizar propostas voltadas a:

- Vivências e experiências com os diversos estados físicos da água (líquido, sólido e gasoso) nas propostas artísticas, comunicativas, sensitivas e contemplativas.
- Observação e acompanhamento da terra como geradora de vida animal, vegetal e mineral.
- Uso e/ou criação de instrumentos para observação, experimentação, como lupa, binóculo.
- Feitura de misturas, provocando mudanças físicas e químicas na realização de propostas de culinária, pintura, brincadeiras e experiências com água, terra, argila etc.
- Apreciação e/ou observação de fenômenos naturais – chuva, vento, granizo, sol, nuvens.
- Observação das imagens produzidas pela escola seja por meio de fotos ou gravações.
- Incentivo ao uso de câmera fotográfica, gravador, computador, rádios etc. pelas crianças desenvolvendo a autonomia e valorizando-as como sujeitos produtores de cultura e o seu protagonismo infantil.
- Valorização do uso do projetor de luz permitindo brincadeiras interessantes com o trabalho com a luz e a sombra.
- Realização de propostas que oportunizem que as crianças se vejam, bem como os amigos, estabelecendo uma relação de identidade.
- Observação sobre a necessidade de permissão/comunicação com a equipe gestora para a divulgação de registros que por ventura necessitem ser compartilhados para estudos e trabalhos além dos muros da escola.
- Utilização de metodologia que incentive a escolha, a ludicidade, a interação e a expressividade de cada criança que promova desafios ao mesmo tempo em que acolha; que permita tempo de criação, diálogo e deslocamentos pelo espaço que desconstrua a existência de tempos de espera para a realização das propostas.

### **7.1.3 Saberes comunicativos.**

*“Na tribo, o velho é o dono da história, o adulto é o dono da aldeia e a criança é a dona do mundo.” (ORLANDO VILLAS BOAS)*



Os saberes comunicativos envolvem diversas linguagens. A criança pequena possui desejo profundo de se expressar utilizando suas linguagens. A educadora e o educador da infância precisam dar voz e ouvir essa criança, valorizando suas manifestações como momentos de criação, contrapondo-se à padronização, por vezes, massiva no contexto educativo.

É com a percepção cinestésica do mundo e com o seu corpo em movimento, que a criança tem a possibilidade de abrir caminhos de conhecimento, expressão e comunicação, utilizando-se das suas diferentes linguagens, não apenas da verbal. Assim, ela que conhece as possibilidades de seu corpo em movimento, em diferentes tempos e espaços, poderá estabelecer uma maneira pessoal de ser, estar e comunicar-se no mundo. Proporcionar que a criança expresse-se com tantas e diferentes linguagens também é uma maneira de possibilitar que construa sua identidade e de valorizar as diferenças entre ela e seus pares, seja em relação à ampliação de repertórios ou preferências. Quando a criança pode expressar-se livremente, utilizando a linguagem que deseja, tendo experiências saudáveis e agradáveis com seu corpo, ela também desenvolve sua autoestima, pois sente que é valorizada e compreendida em sua primeira necessidade básica em relação ao outro: comunicar-se. E a autoestima está intrinsecamente ligada ao desenvolvimento de autonomia, pois o ser autônomo é o que se sente capaz de realizar uma ação independentemente do outro.

Considerando essas diferentes linguagens, as educadoras e os educadores da infância devem priorizar propostas voltadas a:

- Respeito às características da faixa etária de até 3 anos, cuja necessidade de movimento é fator importante para que haja escuta e atenção significativas.
- Respeito à linguagem como forma de brincar, relação mútua não compreendida sem gestos, movimentos corporais, carícias, expressões faciais, olhares, onomatopeias, melodias, ritmos, que acompanham e são imprescindíveis para seu pleno desenvolvimento.
- Valorização de momentos de leitura de diversos gêneros literários, proporcionados pelas educadoras e pelos educadores da infância e, também, pelas crianças, ocorridos em diferentes ambientes.
- Valorização de momentos de leitura e contação de histórias, proporcionados pelas educadoras e pelos educadores da infância e, também, pelas crianças, utilizando diferentes recursos (fantoques, fantasias, fotos, gravuras, objetos etc), sendo realizados em ambientes internos e externos.
- Incentivo ao manuseio dos diversos portadores de texto, como gibis, catálogos, revistas e de livros de qualidade, sendo esses os mesmos utilizados pelos adultos para leitura e contação de histórias.
- Participação em teatros, no ambiente da escola, como em outros espaços culturais.
- Compreensão de que o teatro é um acontecimento cultural que pode envolver ricos processos de criação. Assim, quando a criança participa da encenação, assiste às peças, contribui na construção do cenário, ela passa por esse processo de criação.
- Apreciação de imagens, fotos, figuras, criação de cenários etc., de boa qualidade, e não estereotipadas, em todas as propostas realizadas na escola.



- Estímulo ao uso da câmera fotográfica pelas crianças para fotografar e para filmar. As fotos e os vídeos feitos pelas crianças podem compor o banco de imagem e ser utilizado pelo educador na construção de painéis, portfólios, caixa de imagem, criação de cenários, entre outros.

- Consideração aos momentos de introspecção e silêncio da criança, como necessidade para elaboração de conteúdos internos e de aprendizagem. Cada criança precisa de um tempo diferente para desenvolver determinada ação e algumas, inclusive, precisam de momentos ociosos, que não devem ser confundidos sobremaneira com cantos do pensamento.

- Deve-se respeitar o direito que a criança tem de não desejar estar o tempo inteiro em atividades ou na coletividade.

- Consideração, também, aos momentos de choro das crianças, visto que essa é mais uma maneira de comunicação, sobretudo das crianças bem pequenas. O adulto precisa estar sensível ao choro, buscando compreender o seu significado, acalmando a criança quando necessário e deixando que ela chore quando assim preferir, demonstrando a sua insatisfação, seu sentimento.

- Utilização de palavras, canções, parlendas, poesias, rimas, trava-línguas, histórias, que aprofundam e ampliam a comunicação entre as crianças e seus pares e crianças e adultos.

- Comunicação com a criança, de forma sensível e adequada, sobre as diversas questões que aparecem no cotidiano escolar, como doença de colegas, afastamento ou troca das educadoras e dos educadores da infância.

- Valorização das narrativas infantis e tradução dessas em uma forma de linguagem que devolva à criança a sensação de ser compreendida, ao mesmo tempo em que enriqueça a sua capacidade de se comunicar. Quando o adulto se comunica com a criança somente ou principalmente para regular seu comportamento (ordens, proibições), isso não garante trocas linguísticas significativas. Mais do que preparar situações com objetivo de desenvolver atividades linguísticas, a educadora e o educador da infância devem garantir que a criança tenha, cotidianamente, momentos de diálogo individualizado e em grupo, inclusive para que eles possam modificar sua prática a partir do que as crianças comunicam sobre a mesma.

- Percepção dos desenhos e das pinturas infantis como linguagem, que deve ser proporcionada cotidianamente, pois a criança comunica a realidade por traços e tintas, quando manifesta situações e emoções que não consegue com a linguagem verbal. Ter o cuidado de não esperar que o desenho da criança se aproxime de modelos e conceitos dos adultos para que esses os considerem como adequados, belos, bons. Ao contrário, as pinturas e desenhos são importantes fontes de informação sobre as crianças, desde que possam se manifestar livremente no uso de materiais, cores, tipos de traçados.

- Inserção de trabalhos manuais, como tear, bordados, costuras simples, esculturas de argila e papel reciclado, confecção de brinquedos, entre outros, dentre as atividades do cotidiano escolar, entendendo esses trabalhos também como possibilidades de linguagem da criança.

- Estímulo à linguagem musical de modo a cultivar com as crianças um ouvido pensante e criador, fugindo da mera reprodução de músicas exacerbadamente exploradas pelas mídias. Nesse sentido, as diversas propostas de sons e barulhos como chocalhos com sementes diversas, cortinas ou painéis sonoros etc. são bem-vindas, no sentido de aguçar na criança a percepção dos diferentes sons e ritmos.



- Estímulo à produção de sons e barulhos com os diversos instrumentos musicais, com outros objetos que não sejam instrumentos, mas que a criança utiliza para esse fim, e mesmo com o próprio corpo por palmas, batidas de pés, entre outros. Gravar as crianças cantando os diversos sons da escola/cidade e reproduzir com elas também pode ser uma proposta interessante para deixar que o corpo das crianças interaja com esses sons.

- Valorização dos diversos ritmos musicais existentes na cultura popular e erudita, proporcionando que as crianças conheçam desde músicas clássicas a populares, fugindo dos repertórios infantis.

- Consideração ao que as crianças já sabem e conhecem como dança, levando em conta o improviso, a criação de formas, o que elas trazem de seus universos familiares, de maneira que essas possam inventar e reinventar suas danças, seus movimentos, a partir do repertório que é o próprio corpo, sem que haja obrigação de exibí-los em datas pré-definidas. O corpo que dança livremente, que constrói seus movimentos e coreografias não deve ter seus gestos e desejos cerceados em expressões limitadoras e disciplinadoras na execução de algo pronto.

- Conscientização das educadoras e dos educadores de que a criança os imitam e que a maneira com a qual a criança se expressa e se comunica sofre influências desses adultos, que são modelo para a criança.

- Valorização do direito de sonhar da criança, rompendo com qualquer tipo de julgamento. A criança tem liberdade para fantasiar, criar e imaginar seus sonhos e principalmente em realizá-los. A criança é movida pela curiosidade e fantasia e tem necessidade de ir além das explicações convencionais.

- Respeito e valorização da poética pela vida, direito a maravilhar-se, alegrar-se diante de imagens poéticas criadas pelos seres.

- Estímulo para que as crianças busquem experiências que as levem a questionar, desafiar e solucionar problemas.

- Promoção de situações de autonomia, criatividade e verbalização da criança, respeitando o tempo de aprendizagem de cada uma.

- Utilização de metodologia que incentive a escolha, a ludicidade, a interação e a expressividade de cada criança, que promova desafios ao mesmo tempo em que acolha que permita tempo de criação, diálogo e deslocamentos pelo espaço que desconstrua a existência de tempos de espera para a realização das propostas.

#### **7.1.4 Saberes socioambientais.**

*“Se va enredando, enredando*

*Como en el muro la hiedra*

*Y va brotando, brotando*

*Como el musguito en la piedra*

*Como el musguito en la piedra,*

*Ay si, si, si.”<sup>3</sup> (VIOLETA PARRA)*

O contato direto com a natureza é de fundamental relevância no dia a dia da educação infantil e precisa





ser potencializado. Há de se perceber a vida que há dentro e para além dos muros da escola. Considerar adultos e crianças como seres da natureza é também uma forma de se recuperar a dimensão biológica da espécie humana. Com isso, entende-se que o homem não vive sozinho no planeta Terra, que é compartilhado com outras espécies. Pensar os espaços abertos, proporcionar o contato com elementos do mundo natural, permitir que as crianças brinquem com barro, areia, água, musgo, e que perceba o vento, o sol, as nuvens, a chuva, a diversidade da vida animal, como insetos, as aves e os pequenos animais que compartilham do espaço onde a escola foi inserida e seu entorno é papel de todos os profissionais que atuam na Educação Infantil. É a partir da curiosidade e da vontade de conhecer que as crianças têm que suas personalidades serão construídas, de forma processual e na constante interação com o outro. A criança, quando em contato com a natureza, faz da areia o seu castelo, de uma simples joaninha a sua investigação e poesia. O contato com o verde permite a ela perceber as modificações no ambiente, favorece uma aproximação e interação maior com o meio natural. Assim, a criança reconhece e se reconhece como parte integrante da natureza.

Considerando esses princípios, as educadoras e os educadores da infância devem priorizar propostas voltadas a:

- Proposição de experiências artísticas, tecnológicas, comunicativas e expressivas diversas em contato com os espaços naturais presentes nas escolas – ao ar livre, na terra, no gramado, na areia, sob e sobre árvores, nas plantações, sejam elas in natura ou com intervenção humana (paisagismo, canteiros, vasos).
- Proposição da livre escolha da criança em se envolver com água, terra, ar, fogo, seja pelo manuseio, experimentos mistos entre os elementos ou pela observação.
- Potencialização da livre escolha pela criança de brinquedos da natureza, como galhos, folhas, flores caídas, sementes, poças de água.
- Interação diária da criança, sozinha ou em grupos, à sua livre escolha, com barro, argila, areia, promovendo a sintonia consigo e a relação com os elementos naturais.
- Aproximação da criança com os cuidados com a terra – plantações e colheitas –, sempre como protagonistas das ações, visando fortalecer o sentimento de pertença e cuidados de si e de todas as formas de vida.
- Interação com as diversas espécies em seu habitat (exemplos: insetos, aves e outros pequenos animais), em jardins, gramados, hortas e árvores, possibilitando a relação de cuidado e respeito com as diferentes formas de vida.
- Valorização da relação entre os momentos de alimentação com a geração de vida pela terra.
- Plantio e cuidados com plantas diversas, comestíveis ou não.
- Organização da escola de forma que adultos e crianças vivenciem práticas de combate ao consumismo e de desperdício de recursos naturais, economizando energia e água (exemplos: apagar a luz quando não houver ninguém no ambiente/sala, utilizar água de forma consciente, sem desperdício).
- Organização da escola de maneira que adultos e crianças pratiquem os cuidados com o ambiente, respeitando as formas de vida presentes (jardins, árvores, vasos, hortas, insetos).
- Organização das salas e dos ambientes internos da escola de para que adultos e crianças pratiquem os



cuidados com organização e higiene necessários para a preservação da vida.

- Organização da escola de forma que adultos e crianças descartem o lixo em recipientes apropriados quotidianamente.
- Visitas a parques, museus, hortos florestais, praças, que permitam e potencializem a liberdade e interação das crianças com os ambientes naturais em sua diversidade nos mais variados locais externos à escola.
- Aproximação de fontes de informações para pesquisa, como vídeos, livros, revistas, internet, que são portadores sociais de informação não-escolarizadas ou escolarizantes.
- Garantia dos cuidados essenciais, propiciando à criança bem-estar, segurança, saúde e higiene, envolvidas em uma relação afetiva e de proteção, proporcionando sua autonomia no decorrer do processo.
- Percepção do próprio corpo, dos corpos das outras crianças e dos corpos dos adultos de modo que a criança possa estabelecer relações respeitadas consigo e com o outro, por meio de experiências sensoriais diversas com os elementos naturais.
- Estímulo à livre movimentação e ao deslocamento pelos diversos tipos de espaço (aberto, semiaberto, fechado), diferentes tipos de solo e composições espaciais.
- Proposição nas brincadeiras e nas interações, livre escolha de elementos iguais em diferentes tamanhos e pesos e entre elementos diferentes com tamanhos e pesos variados.
- Permissão de acesso e manuseio de instrumentos tecnológicos pelas crianças que tragam seu protagonismo na captura e no registro de áudios e/ou imagens da natureza e suas manifestações.
- Experiências em propostas artísticas populares diversas, como danças circulares, rodas de samba, maracatu, jongo, entre outras, em contato com o ambiente natural, tal qual originalmente essas culturas se manifestam.
- Vivência de momentos de fruição e contemplação ao ar livre como piquenique, acantonamentos, sempre que possível, com acompanhamento de um instrumento que deve ser tocado ao vivo por um adulto, ou com audição de músicas de variados estilos.
- Vivência de momentos desafiadores como escaladas, rolamentos, que possam ocorrer de forma prazerosa nas brincadeiras e interações que acontecem entre as crianças nos espaços externos da unidade.

#### ***7.1.5 Diversidade e singularidade.***

O principal elemento da escola é o ser humano e, por isso, há um rol de diversidade dentro dela, pois cada um traz consigo suas particularidades, especificidades, crenças, características, seus desejos, sonhos, enfim, cada ser é único e carrega dentro de si um conjunto de referências diferentes de todas as outras: a singularidade.

A diversidade da comunidade escolar vai muito além das diferenças visíveis, alcançando vivências e experiências pelas quais cada indivíduo passou.

Contudo, analisando o percurso histórico, podemos perceber que o contexto escolar está repleto de



concepções equivocadas, nas quais as diferenças encontram-se presentes e são perceptíveis, porém por vezes ignoradas ou tratadas de forma preconceituosa. É importante ter consciência das diferenças entre os indivíduos para, assim, organizar uma prática educativa que considere todos os envolvidos sem distinção, mas respeitando e valorizando a singularidade de cada um.

A diversidade, que é composta pela singularidade, não deve ser um obstáculo na rotina escolar ou uma ameaça à identidade do outro, mas um instrumento que enriquece o dia a dia das pessoas que fazem parte desse grupo, ajudando a formar pessoas melhores, cheias de conhecimento e sem preconceito.

É preciso que cada ator envolvido no processo educativo (escola, comunidade e família) assuma seu papel no enfrentamento às discriminações de qualquer natureza, saindo do espaço de omissão, negligência e silêncio, garantindo uma educação de qualidade, humanitária e para todos.

A escola precisa aprender a valorizar todas as formas de ser, a singularidade de cada um, respeitando as diferenças e reconhecendo as diversas formas de viver e relacionar-se.

Quando a escola trabalha com a diversidade, ela mobiliza potencialidades. Somos resultados das nossas experiências e das trocas com o outro.

[...] significa afirmar a diferença sem com isso destruir o outro, nem mesmo destruir-se. O fato é que para afirmar o meu 'eu' não preciso necessariamente passar pela negação do outro. (...) O outro, que é diferente, não é algo que possa ou não deva existir. Ele existe. (ITANI, 1998, p.128).

Ao se trabalhar com a diversidade e singularidade, as educadoras e os educadores da infância devem priorizar propostas voltadas a:

- Consideração dos diferentes costumes do entorno social, despertando o respeito pelo outro, por meio da livre exploração de vestimentas, culinária, manifestações religiosas, tradições, entre outros aspectos, permitindo que a criança brinque com fantasias e adornos.

- Estímulo à promoção da diversidade, fortalecendo a formação da identidade em uma educação que respeite, proteja e incentive a partir da nutrição estética, utilizando fotos e produções artísticas que ressaltem as manifestações culturais como capoeira, samba, congada, maracatu entre outros.

- Utilização de metodologia que incentive a ludicidade, a interação e a expressividade de cada criança, oportunizando momentos de fala e escuta.

- Valorização das manifestações culturais brasileiras estimuladas por vídeos, livros, objetos culturais, brincadeiras, canções e jogos que remetem às tradições culturais de suas comunidades e de outros grupos.

- Criação de tempos e ambientes que favoreçam o percurso criativo infantil pela interação com o outro, com a literatura, com a música etc.

- Resgate e contextualização da nossa cultura local por meio de outras culturas universais.

- Organização de propostas que tragam os idosos para o interior das escolas, de forma que eles compartilhem



suas experiências com as crianças, as educadoras e os educadores, valorizando e reconhecendo sua importância na sociedade.

- Valorização e respeito à diversidade cultural afro-brasileira num processo de afirmação com as nossas raízes culturais.
- Valorização e respeito a diversidade e culturas indígenas, num processo de afirmação com as raízes culturais.
- Adequação dos materiais e espaços disponíveis, considerando a singularidade das crianças com deficiências visuais, auditivas, físicas ou intelectuais.
- Garantia de ambientes que respeitem as especificidades de cada criança bem como seus saberes e suas potencialidades.
- Respeito ao tempo e ao ritmo de cada criança, por meio do estímulo à exploração, à interação e ao direito de escolha.
- Diversidade de materiais, como brinquedos e livros que tragam para dentro da escola as diferentes características físicas.
- Promoção da inclusão das crianças com deficiências, de modo que elas sejam plenamente integradas nas propostas, coibindo práticas e falas preconceituosas. Esse processo deve ser objeto de constante reflexão e intervenção no cotidiano da educação infantil.
- Conhecimento da produção vinculada às raízes e culturas da comunidade escolar e seu entorno.
- Resgate da identidade cultural do bairro e da cidade.
- Resgate de tradições culturais que as crianças ouvem em suas casas ou que elas próprias vivenciam nos mais diversos campos: artes plásticas, literatura, comunicação, teatro, música.
- Abertura da escola à cultura de seu território e ao intercâmbio da escola com produções e produtores de cultura na sociedade, planejando visitas, passeios etc.
- Realização de pesquisas com as famílias para conhecer suas origens étnico-histórico-culturais, bem como suas diversas organizações, como meios de repertório para planejamento de projetos, oficinas e socializações.
- Inserção das famílias no cotidiano escolar nas propostas escolares e nos projetos institucionais, garantindo o acolhimento e a preservação de suas culturas, tradições e a diversidade das organizações familiares em sintonia e diálogo com as práticas escolares.
- Combate a toda forma de discriminação que devem ser objeto de constante reflexão e intervenção no cotidiano da educação infantil.
- Realização de propostas, organização de ambientes e escolha de materiais que não reforcem desigualdades e senso comum dentro da escola, e que respeitem a integridade da criança e sua liberdade como indivíduo.
- Valorização das escolhas das crianças por brinquedos, brincadeiras e uso de espaços no interior das



instituições de educação infantil.

- Valorização da diversidade das culturas das diferentes crianças e de suas famílias, por meio de brinquedos, imagens e narrativas que promovam a construção de uma relação positiva com seus grupos de pertencimento.
- Fortalecimento do vínculo familiar pelo acolhimento de todas as formas de organização familiar no espaço educativo.
- Inserção das famílias no dia a dia escolar, de modo que a participação aconteça rotineiramente, de forma efetiva, planejada e/ou espontânea.
- Criação de parcerias com outras instituições, como Casa da Cultura e Centro de Referência de Assistência Social (CRAS), viabilizando acesso a espaços e eventos culturais, proporcionando às crianças novas perspectivas de vida, socialização e sensibilização.
- Planejamento de ações coletivas e individuais por meio de diferentes formas de expressão e/ou manifestação cultural, como a música, teatro, artes, dança.
- Planejamento de espaços mais acolhedores, integradores, críticos, dinâmicos e criativos, que valorizem as vivências, as experiências, as parcerias e a confiança entre a comunidade.
- Respeito e reconhecimento das diversas manifestações religiosas e/ou crenças ou a ausência delas, livre de quaisquer julgamentos de valores e apologias.

## **8. ORGANIZANDO TEMPOS E AMBIENTES NA EDUCAÇÃO INFANTIL.**

A organização dos ambientes nas Instituições de educação infantil sob a perspectiva da Pedagogia Crítica e emancipatória coloca a criança como centro do planejamento curricular, como sujeito histórico e de direitos, competente e que produz cultura. Nesse sentido, a organização do ambiente surge como um elemento curricular que revela concepções e valores acerca do que pensamos sobre educação, criança, infância e aprendizagem. A maneira de organizar o ambiente constitui diferentes experiências e formas de aprendizagem.

De acordo com Forneiro (1998) o termo “espaço” refere-se apenas ao espaço físico e estrutural. Entretanto, é preciso ampliar esse foco e pensar no termo “ambiente”, que abarca uma gama de relações que se estabelecem nos espaços, nas quais estão presentes as relações interpessoais e os meios históricos e culturais; a qualidade e quantidade de materiais e objetos, bem como suas formas de organização e utilização; a organização do tempo e da rotina nesses ambientes; a polivalência e flexibilidade (o mesmo ambiente sendo reinventado para diferentes experiências e funções); o tempo das atividades; as normas de uso e acessibilidade dos ambientes, se os mesmos têm intencionalidade, se são planejados e convidativos, se propõem desafios, se garantem a movimentação ampla, a autonomia, a corporeidade, a brincadeira e as interações das crianças (inclusive de diferentes idades), se configuram diferentes tipos de agrupamentos e garantem boas experiências. Verdadeiros ambientes de aprendizagem devem conter sons, imagens, cores, formas, aromas e tudo o mais que constitui a vida.

É importante também que a criança participe da organização dos ambientes, dando sugestões de diferentes arranjos ou trazendo novas propostas a partir dos materiais disponíveis e organizados pelas educadoras e pelos



educadores da infância. Planejar os ambientes de aprendizagem é criar e reorganizar diferentes cenários com a ajuda de todos que atuam direta ou indiretamente, propondo inúmeras possibilidades, e isso é papel das educadoras e dos educadores que observam, que sabem ouvir, que planejam, que avaliam, que modificam os ambientes, que são atentos aos interesses e desejos das crianças.

Transformar os espaços em verdadeiros ambientes é reconhecer as necessidades das crianças nos momentos planejados ou imprevistos, individuais ou coletivos. O ambiente pode, inclusive, estender-se ao entorno da escola, à rua, ao bairro, à cidade. O importante é que sejam lugares de ser, conviver, investigar, criar, crescer e aprender, ampliando experiências no mundo da natureza e da cultura, produzindo e reconstruindo sentidos. Nesse contexto, o livre acesso da criança aos espaços, a criação e a ampliação de ambientes a ela destinados, devem ser garantidos. Todas essas experiências de aprendizagem e desenvolvimento pessoal mostram a importância da organização do ambiente de forma que sejam ricos, estimulantes, e que tragam elementos condicionantes à efetiva educação emancipadora e de qualidade.

Colocar a criança verdadeiramente como centro do planejamento educativo significa pensar em fatores climáticos (se está quente, frio, chuvoso etc.), no planejamento dos ambientes internos e externos (além das salas de referência e nos usos comuns), nas condições arquitetônicas (como os tipos de piso que favoreçam brincadeiras com segurança e na altura das janelas, para que as crianças vejam o entorno), no mobiliário (flexibilidade, novos arranjos e uso dos mesmos), na diversidade de materiais (naturais ou artificiais, quantidades, segurança, se são estruturados ou não, se favorecem a autonomia e as interações), na acessibilidade das crianças, na liberdade de movimento, na intencionalidade e critérios de organização para favorecimento da aprendizagem.

Especificamente sobre os tipos de materiais, há que se ter um equilíbrio entre o uso dos materiais naturais e industrializados, uma vez que, quanto mais naturais, mais se colabora com práticas pedagógicas que visam a educação ética, calcada em produções artísticas e na construção de novas aprendizagens com as crianças. Elas fazem uso criativo e belo do que é simples, reaproveitável, sustentável, que faz parte do contexto de vida e que não foi pensado para ser brinquedo, mas que, nas mãos das crianças, ganham propriedades imaginativas incríveis.

De acordo com Tiriba (2010), as crianças só se constituirão integralmente se forem sujeitos de seus corpos e de seus movimentos nos ambientes onde vivem e convivem, rompendo com as relações de dominação etária e superando a obsessão de controle por parte dos adultos<sup>7</sup>. Nessa lógica, não faz sentido que as crianças permaneçam por longos períodos em ambientes fechados, enfileiradas ou sentadas em mesas e cadeiras, em momentos de espera, aguardando comandos dos adultos, mas sim que vivam práticas pedagógicas atentas às manifestações infantis, que priorizem as interações e brincadeiras, assim como apontam as dimensões norteadoras das DCNEI-2009.

As brincadeiras e as interações são livres para as crianças, mas muito bem planejadas e intencionais para educadoras e educadores da infância atentos, uma vez que observam, planejam, interagem, incitam diferentes formas de brincar, levam a cultura para dentro da escola, lançam desafios, modificam e criam novos ambientes e em diferentes planos (alto, baixo, sob, vertical, horizontal) e tempos, para interesses das crianças. Se pensarmos na corporeidade infantil, na movimentação ampla e na autonomia das crianças, não utilizamos os ambientes e mobiliários para garantir o controle dos corpos e a disciplina. Uma mesa na creche, por exemplo, pode ser usada como uma bancada de trabalho em que os materiais ficam acessíveis às crianças, como uma cabana para brincar e contar histórias, como um obstáculo numa atividade de circuito de movimento, numa perspectiva polivalente e criativa. Diferente em uma proposta de o ambiente e o mobiliário serve para cercear os corpos, controlando uma atividade em que todos devam



permanecer sentados à espera de orientações de um adulto. Ambientes bem planejados servem à experimentação e investigação infantil e não a ordens verticalizadas.

Assim, é importante que as crianças desfrutem de ambientes convidativos, acolhedores, bonitos, arejados, confortáveis, seguros e organizados funcionalmente, que ofereçam e ampliem as experiências com vistas ao desenvolvimento humano, afetivo, motor, lúdico, estético, cognitivo, social, linguístico, criativo, político e expressivo. Nessa perspectiva, não cabem escolas enfeitadas com desenhos estereotipados e infantilizados de domínio popular, como personagens infantis da moda, por exemplo, ou decoradas com peças de EVA, papel crepom ou similar. Nem tampouco imaginar que ambientes excessivamente coloridos são a melhor escolha para compor um lugar de convivência da infância. Ou ainda, planejar ambientes cujas delimitações de circulação são feitas com portões, tatames ou qualquer outro material que exerçam controle sobre a criança.

Partindo desse pressuposto, cabe às educadoras e aos educadores da infância pensarem em diferentes possibilidades de uso e aproveitamento dos ambientes, para que, a partir do bom planejamento dos mesmos, as próprias crianças criem seus enredos para brincar e dar continuidade às investigações, além de também poderem participar dessa organização, criando novas possibilidades e dando um feedback aos adultos, que podem e devem modificar os ambientes pelas percepções das crianças, provocando bons enredos de histórias, brincadeiras, movimentação ampla, autonomia e momentos de escolha, incitando novos desafios. Refletindo sobre a questão estética dos ambientes institucionais, é importante pensar nas cores e na poluição visual, principalmente procurando originalidade nos elementos, que tenham a identidade de cada instituição, que sejam pensados pela ótica das crianças.

Nesse sentido, a organização visual do ambiente precisa ser feita com e pelas crianças, trazendo as experiências vividas, processos de aprendizagem, murais com suas produções, na sua altura física, com a finalidade de que visualizem e acompanhem seus percursos, garantindo que as crianças criem sentidos e que sejam respeitadas suas personalidades e identidades próprias. Valorizar os trabalhos das crianças é realçar o valor estético e afetivo de seus processos cognitivos, além de possibilitar também o encorajamento de novos processos e da criatividade. Para isso, é importante que haja ambientes esteticamente organizados também com as famílias, com obras de arte, com objetos que tragam a cultura própria de cada realidade, enfim, que tenham significado para cada instituição. De acordo com Horn (2004), é refletindo a cultura própria de cada realidade, que se determinarão diferenças significativas de uma escola para a outra e que marcará uma história, uma trajetória percorrida e um contexto singular. As funções da organização do ambiente para o desenvolvimento integral das crianças são para que elas tenham oportunidades de:

- Desenvolver sua individualidade, a fim de que possuam seus próprios objetos e que participem da organização dos ambientes, pensando e usando diferentes linguagens.
- Desenvolver domínio, autonomia e controle sobre seu próprio ambiente (acender luzes, tomar água, limpar seu nariz, pegar roupas, fácil acesso a prateleiras e materiais etc.).
- Desenvolver-se em ambientes abertos para que possam andar, balançar, correr, subir, rolar, pular, controlando o próprio corpo.
- Desenvolver-se em ambientes onde haja variação dos estímulos como cores, músicas, vozes, sabores, contato com a água, barro, areia, folhas, hortaliças, variações estruturais (tetos altos e baixos, cobertos e descobertos, biombos, estantes baixas, elevações do chão, ambientes barulhentos e quietos, lugares mais claros e menos claros, etc.).



- Desenvolver-se em ambientes internos que possam conter elementos naturais que estimulem os sentidos, como a presença de vasos e plantas, entrada de luz natural, visão do entorno etc., que são necessários à saúde e à qualidade de vida.

- Ter a sensação de segurança e confiança, pois precisa de um ambiente confortável e seguro, que tenha modificações moderadas e que não causem estranhamento nela, ou seja, o ambiente não pode mudar o tempo todo, ainda que seja necessário que haja desafios constantes, provocando a criança a investigar e fazer descobertas. A criança explora o ambiente com o corpo todo, com variadas sensações, compreendendo suas características físicas e, assim, vai se apropriando de si mesmo e se relacionando e agindo com e sobre o ambiente, o que proporciona mais confiança em suas próprias ações.

- Ter contato social e privacidade. Ambientes privados favorecem a expressão e exploração de sentimentos, especialmente raiva, angústia e frustração, uma vez que a criança pode se retirar momentaneamente, longe do olhar dos outros e, assim, ter seu sentimento respeitado. Com relação aos ambientes para contato social, conforme Campos de Carvalho e Rubiano (2010), as melhores configurações são as chamadas “zonas circunscritas” ou “ambientes semiabertos”. Comumente chamados de “cantos”, pois sua característica principal é que são áreas espaciais claramente delimitadas por mobiliário, desníveis do solo, tecidos etc. São configurações muito recomendadas porque proporcionam uma visão clara e fácil do todo, incluindo a localização de adultos e crianças (portanto gera confiança e segurança), promovem interações afiliativas e tendem a evocar respostas das crianças com mais autonomia, criatividade e imaginação<sup>9</sup>. Cabe ainda salientar que são nesses ambientes que acontece o jogo social mais complexo, que favorecem a brincadeira, sendo palco privilegiado para o faz de conta, proporcionando tempos e sequências mais longas de interação, ou seja, no tempo da criança. Segundo os autores,

*“As zonas circunscritas favorecem a promoção e manutenção das interações entre crianças pequenas. [...] Essa facilitação ocorre em função da diminuição da probabilidade de interrupção da atividade por outras crianças ou pela educadora, o que é frequente em arranjos mais abertos. Ademais, as zonas circunscritas, fornecendo proteção ou privacidade, favorecem à criança focalizar sua atenção tanto na atividade que está sendo desenvolvida bem como no comportamento do parceiro, requisitos essenciais para a ocorrência de interação entre coetâneos, sobretudo com idade inferior a três anos” (CARVALHO; RUBIANO, 2010, p. 132-133)*

A organização dos ambientes é um elemento curricular tão importante que pode conduzir a atividades específicas, por exemplo, se o ambiente é tranquilizador e propício para dormir, para a volta à calma; se é estimulante para as brincadeiras; se permite a pesquisa e investigação. Vemos, portanto, que o ambiente pode definir se é o adulto que dirige e direciona as ações da criança ou se a criança pode ser mais ativa e protagonista de todo o processo de aprendizagem.

Em relação ao tempo, é importante destacar que cada criança tem o seu tempo, seu interesse e seu modo de explorar o mundo, o que direciona para um currículo que não seja acadêmico, aplicado ao mesmo tempo a todos, mas sim como ação produzida entre educadoras e educadores da infância e crianças, tendo por base os princípios educativos.





Para que o tempo individual da criança e o seu ritmo sejam respeitados é importante que o tempo da rotina seja flexível e que todos tenham um olhar atento para as crianças. O tempo não poder ser rígido, com um fim em si mesmo. É importante considerar a existência de um currículo orientador e não prescritivo. O tempo de uma criança na instituição educativa deve ser visto da perspectiva da própria criança.

*“Na literatura pedagógica brasileira sobre a educação infantil, encontram-se vários exemplos de preocupação com o uso do tempo.*

*A princípio, pode-se afirmar que ela gira em torno de duas temáticas básicas, que podem ser vistas como concomitantes e complementares: por um lado, a concepção de que é na infância que as crianças constroem as noções temporais e, portanto, faz-se necessário criar circunstâncias ou situações em que elas possam estruturar tal noção, e, por outro, a necessidade de organizar o trabalho com as crianças de modo a harmonizar objetivos, situações, suas características etc. Assim, a construção do tempo é vista como uma aquisição psicológica e sociocultural.”*  
(BARBOSA, 2006 p. 143)

Pensando nessa questão do tempo, é importante que a educadora e o educador da infância organizem rotinas diárias que contenham momentos de higiene, de alimentação com propostas educativas, de repouso; propostas coletivas (momentos de conversa, leitura e contação de histórias, oficinas de artes, entre outros.); propostas individuais e nas quais as crianças possam envolver-se livremente, ainda que sob os olhares dos adultos. Pensando especificamente sobre a corporeidade, o tempo do brincar e as interações (enquanto dimensões da educação infantil), há que se garantir diariamente o brincar espontâneo, o brincar individual e o brincar coletivo, em diferentes ambientes (internos e externos) e permeados por diferentes agrupamentos, ou seja, entre pequenos e grandes grupos de crianças, entre crianças de diferentes idades, entre adultos e crianças, inclusive em momentos de introspecção e individualidade.

A organização deve proporcionar às crianças diferentes experiências e formas de expressão, previstas nas modalidades organizativas elaboradas pelos professores em seus planos de ensino (projetos, sequências de atividades, atividades permanentes) como por exemplo: canções e músicas, imagens, teatros e dramatizações, danças, artes visuais, movimento, relações quantitativas e espaço-temporais, vivências éticas e estéticas, biodiversidade, tradições culturais, assim como a linguagem oral e escrita, não se esquecendo da linguagem de sinais. Isso tudo deve ser garantido por meio das interações, possibilitando que as crianças construam seus saberes com experiências variadas e utilizando as diversas linguagens, sempre valorizando as brincadeiras e a cultura infantil.

Tratando-se de cultura infantil, é necessário evitar que as datas comemorativas sejam utilizadas como o centro das ações previstas em calendário, no planejamento educacional, nas rotinas e propostas, inclusive numa sequência cronológica, uma vez que isso desfavorece a ampliação de conhecimentos sobre fatos e conceitos, e minimiza toda a gama de relações presentes e vivenciadas pelas crianças nas instituições.

Por definição, a rotina é uma estrutura organizacional pedagógica que permite que a educadora e o educador da infância promova momentos de cuidado e educação diferenciadas e sistemáticas, de acordo com as experiências que se pretende colocar em prática intencionalmente, além daquelas que surgem naturalmente, seja por sugestão de uma criança ou do grupo. (Lino, 1998)

De acordo com Oliveira (2012), a rotina na instituição de educação infantil é fundamental para o



desenvolvimento profissional das educadoras e dos educadores da infância e para o desenvolvimento integral (cognitivo, afetivo, motor, social) das crianças. Em sua definição, é preciso considerar o tempo dos atores envolvidos: tempo de aprender, de conviver, de falar, de escutar, de silenciar, de brincar, de ser.

O ato de respeitar o ritmo das crianças possibilita que elas decidam sobre seus tempos e autorregulações (comer, dormir, defecar etc.). Em outras palavras, é organizar rotinas que possibilitem autoconhecimento, que as tornem conscientes de seus desejos, de seus processos sensitivos, corporais, tanto quanto das questões sociais. A autorregulação é a capacidade biológica e natural que revela o potencial para o desenvolvimento da autonomia. A partir dessa referência à lei natural de funcionamento da vida no indivíduo, é que se pode compreender a ideia de uma organização social baseada nos fluxos da natureza humana, pois o respeito a eles é condição necessária a uma cultura que almeje reconhecer os indivíduos que a compõem. O objetivo é integrar os processos biológico-naturais e sociais, tentando superar a dicotomia entre natureza e cultura, e propor uma relação dinâmica entre indivíduo e sociedade. Nesse sentido, não há mais que se pensar, por exemplo, na hora do banho ou nas trocas de fralda de forma coletiva, em que todos passam pelos mesmos procedimentos ao mesmo tempo. Isso deve acontecer sempre que necessário, considerando a individualidade de cada criança, e a qualquer hora de sua rotina.

Assim, cabe dizer que o tempo do adulto (tempo institucional) é diferente do tempo da criança e, tendo a criança como foco de todo o processo, a rotina da instituição não pode prevalecer à da criança. Trabalhando com horários de regulação nas questões fisiológicas, a criança consegue respeitar a instituição também aprendendo a conviver numa vida social. O processo de autorregulação não traz interferências nos direitos das crianças, ao contrário, cria regras e normas próprias que decorrem das necessidades sentidas por todos, sem imposição externa e que orientam as relações sociais.

Além disso, na sequência da rotina organizada, ainda que se prevejam todos os tempos individuais dos atores envolvidos, ela é intercalada por tempos de transição entre as propostas. Esses tempos também podem ter uma duração bastante diversa devido aos interesses das crianças e ao olhar atento do observador, para que seus tempos e ritmos sejam respeitados, inclusive extinguindo momentos de espera.

Há que se problematizar para eliminar a existência de longas esperas de bebês e crianças em filas, momentos de entrada e saída, ao se iniciar ou finalizar momentos de alimentação, espera para uso do banheiro e trocas de fraldas etc. Inclusive as filas precisam ser eliminadas, pois se incorporadas às práticas de organização, sejam diretamente ou de formas maquiadas como “trenzinhos”, “trombas de elefante”, “segurar a camiseta do amigo” etc., mostram-se descoladas das práticas sociais reais e demonstram, na verdade, uma necessidade de controle dos adultos.

Na ausência de um bom planejamento de tempos, ambientes e propostas, as crianças veem-se desinteressadas e ultrapassam os limites evidentemente colocados pelos adultos, aumentando episódios de mordidas e conflitos. Reduzir tempos de espera, extinguir confinamentos e qualificar tempos de propostas e ambientes pode resolver muitos problemas. O tempo em uma instituição educativa deve ser vivido de modo a aproveitar-se as oportunidades de aprender e desenvolver-se plenamente, além de ter experiências diversificadas que não seriam possíveis no ambiente doméstico, até mesmo pela intencionalidade das ações educativas.

É preciso pensar no tempo da experiência, das interações, da repetição, para que a criança crie enredos e possa dar continuidade às suas investigações e brincadeiras, ou seja, dar lugar ao tempo da criação e da imaginação, bem como para uma maior familiaridade com algumas propostas e construção de repertórios diversos. O prazer funcional de repetir uma proposta por si mesma possibilita aprender pela experiência. Assim, a rotina deve nortear,



mas não engessar o trabalho e nem o tempo, não pode ser algo estanque. O olhar e a escuta atentos às crianças é que faz com que os tempos sejam vistos e revistos, pois é preciso ter o tempo da elaboração do conhecimento, que é diferente para cada criança. É evidente que existem os tempos institucionais e que são fundamentais para a organização das instituições, contudo os mesmos podem ser pensados sempre em função das crianças, da aprendizagem e do desenvolvimento infantil.

O tempo de brincar, explorar, repousar, comunicar-se, contar e ouvir histórias, das refeições, das brincadeiras livres e autônomas, de avaliar o próprio processo etc. devem mostrar coerência entre a organização de tempos e ambientes para garantir boas experiências que considerem a criança como centro de todo planejamento pedagógico.

## **9. AVALIAÇÃO “NA” E “DA” EDUCAÇÃO INFANTIL.**

Quando o assunto é avaliação, há um questionamento que muitos educadores e demais profissionais da área da educação se fazem: por que avaliar? A avaliação tem potencial para induzir políticas e ações, redirecionar trajetórias, subsidiar decisões, apoiar a formulação de projetos pedagógicos, programas, planos e auxiliar o acompanhamento de desenvolvimento da criança. Ela não deve produzir comparações e classificações, ser instrumento de punição, servir para rotular pessoas, escolas, redes, gerar competição e disputa e produzir fracasso das crianças no processo educativo. (RIBEIRO, 2015)

### **9.1 Avaliação na educação infantil.**

A avaliação na educação infantil é objeto de reflexão sobre a prática e, por isso, deve ser considerada como um meio no processo educacional e não apenas um fim. Isso deve-se ao fato de que a criança é sujeito de direitos, protagonista do processo educativo e produtora de cultura. Assim, a avaliação é realizada dentro da instituição de educação infantil pelos profissionais que atuam cotidianamente com a criança, pela própria criança e pelos familiares.

Sob esse aspecto, Godoi (2007) aponta a avaliação na perspectiva do olhar e da escuta do adulto para com as crianças, no intuito de conhecê-las, e não de julgá-las ou compará-las, nem mesmo de estabelecer padrões em relação à faixa etária, categorias ou expectativas.

A participação efetiva da família contribui imensamente na medida em que informações são compartilhadas, aprendizagens são construídas e reconstruídas em contextos específicos que precisam estar abertos a mudanças quando necessário, e que considere o cuidar e o educar, o brincar, as diferentes infâncias, as diversas marcas infantis em relação ao espaço, às interações e ao contexto social. Para se garantir essa participação, é necessário buscar momentos de convivência saudável, encontros que qualifiquem as reuniões de familiares com os profissionais da unidade escolar, fortalecendo o processo dialógico.

Conforme estudos, toda ação avaliativa demonstra uma opinião e uma apreciação de valor, portanto, vinculada a concepções. Os dispositivos da LDBEN-1996 e as concepções das DCNEI-2009 sinalizam que as unidades educacionais devem planejar formas de avaliação que contemplem o acompanhamento do trabalho pedagógico e uma avaliação do desenvolvimento da criança em relação a si mesma, na perspectiva do que é oferecido a ela e nas experiências que vivencia.



O principal desafio é construir documentações pedagógicas que considerem dinâmicas mais amplas das relações, “focadas nas crianças enquanto sujeitos e coautoras de seus desenvolvimentos” (DIDONET 2011, apud RIBEIRO, 2015).

Devido às recentes mudanças introduzidas pela Lei Federal nº 12.796/2013, que altera a LDB, as instituições de educação infantil deverão expedir documentações que possibilitem atestar os processos de desenvolvimento da criança e acompanhá-la nos anos subsequentes.

Tal documentação não só se apresenta como registro do percurso do desenvolvimento da criança, sem objetivo de promoção e classificação, mas também é um instrumento que possibilita a reflexão sobre a prática pedagógica, buscando sua qualificação com registros significativos das atividades que desenvolvem. O objetivo dessa documentação é registrar a história dos caminhos que o grupo percorreu em suas inter-relações, e que vem percorrendo em busca do conhecimento de mundo e suas formas de expressões.

### ***9.1.1 Documentação pedagógica – observação, registro e reflexão.***

Os registros considerados como documentação pedagógica, são todos aqueles que expressam o que as crianças estão dizendo e fazendo, e a maneira como educadoras e educadores da infância se relacionam com elas e com o seu trabalho, tendo como ponto de partida a observação da criança.

Observar exige mirar, reparar, notar, registrar e analisar. É um processo de investigação. Cabe às educadoras e aos educadores da infância um olhar observador em todos os momentos do cotidiano das crianças e levar em consideração suas linguagens. Dependendo da intenção, a prática da observação pode ou não ser pautada, mas sempre dirigida. É preciso ter claro que o olhar não é neutro, mas marcado por subjetividade, crenças, valores e vivências e que, ao iniciar a elaboração da documentação, deve-se respeitar e levar em consideração as crenças, valores e vivências das crianças, famílias e cultura nas quais estão inseridas.

Segundo Godoi (2006), todas as práticas são construídas a partir das concepções internalizadas de educadoras e educadores da infância, e sendo a avaliação um dos componentes da organização do trabalho, estritamente ligada à produção do conhecimento, faz-se necessário atentar para os valores que serão considerados nos momentos de observação e registro<sup>17</sup>.

A documentação pedagógica pode assumir diversas modalidades e linguagens: portfólio, vídeo, relato de uma turma e de escola, pasta pessoal da criança, álbum fotográfico, álbum de desenhos e murais. Educadoras e educadores da infância deverão utilizar o maior número desses instrumentos compondo seu repertório diagnóstico, que servirá para a elaboração da avaliação de acompanhamento bimestral, e a ficha de acompanhamento do processo de aprendizagem, de caráter obrigatório.

### ***9.1.2 Portfólio.***

O portfólio é um instrumento que tem como foco a narração dos percursos de aprendizagem de crianças e adultos (OLIVEIRA-FORMOSINHO; AZEVEDO, 2002). As autoras fazem referência à documentação pedagógica como conteúdo, pois integra o material que registra o que a criança diz e faz, e como processo, pois é um meio de



refletir de forma sistemática e rigorosa sobre o trabalho pedagógico.

Os portfólios representam a documentação real a partir de narrativas, fotografias, vídeos e episódios que permitam revisar e pesquisar a situação. Além disso, implica na seleção de registros que, organizados, representam uma forma de conferir visibilidade ao trabalho da criança a um percurso de aprendizagem, conferindo a ele legitimidade; possibilita ainda compreender as hipóteses e teorias por ela formuladas, problematizando e articulando suas aprendizagens. Segundo Hilda Micarelo (2010) os portfólios podem ser:

- Portfólios individuais: educadoras e educadores da infância têm o hábito de agrupar as produções das crianças em varais, caixas ou pastas. Essas produções podem ser mais bem organizadas em portfólios, que têm a função não apenas de registrar os produtos das atividades, mas também devem refletir o processo de produção, por isso podem conter também fotos, objetos, coleções. Assim, ao propor uma atividade de modelagem, por exemplo, o educador pode fotografar os diferentes momentos de envolvimento das crianças na atividade e usar essas fotos para compor o portfólio. É importante que os portfólios estejam sempre ao alcance das crianças e sejam retomados, frequentemente pela educadora ou educador da infância, para lembrar atividades já realizadas e situações já vividas, servindo de instrumento para provocar um olhar observador da criança sobre suas próprias produções. As rodas de conversa podem ser um ótimo momento para que as crianças participem da escolha dos materiais que vão compor o portfólio e para ver e recordar o que já foi feito, discutindo sobre as impressões das crianças com relação a esses materiais. Os portfólios são também um importante instrumento a ser compartilhado com as famílias, pois possibilitam uma visão mais ampla, do conjunto das produções da criança e dos processos vivenciados por ela.

- Portfólios coletivos: são coleções de atividades realizadas em grupo. Podem compô-los atividades produzidas pelas crianças, assim como as impressões delas com relação a diferentes situações. Essas impressões podem ser colhidas pelas educadoras e educadores da infância nas rodas de conversa e registradas por escrito.

- Registros diários: Também conhecido como “diário de bordo” ou “diário de campo”, são anotações diárias da educadora ou educador da infância, onde serão anotadas suas hipóteses de trabalho, suas descobertas e preocupações, o que o torna um instrumento reflexivo da sua prática.

Os diferentes instrumentos – registro, diário de aula, portfólio e outros – indicam concepções e formas de organização diversas, mas não contraditórias. Existem, portanto várias modalidades de documentação pedagógica que se relacionam e que podem contribuir para a construção de práticas cada vez mais intencionais e adequadas a objetivos e necessidades de crianças, educadores e pais.

### ***9.1.3 Avaliação de acompanhamento bimestral.***

A avaliação de acompanhamento bimestral, de caráter obrigatório, deverá contar sempre com a presença do diretor, do coordenador pedagógico, de todos os professores e, sempre que possível, com as demais educadoras e os demais educadores da unidade. Esse tipo de avaliação usa as ferramentas da observação e propõe registros a partir das interações e brincadeiras, tendo por objetivo compreender o processo de desenvolvimento e a relação que as crianças estabelecem com os diferentes saberes, além de analisar os avanços, as conquistas e as necessidades das crianças em relação a si mesmas e quais as propostas diferenciadas que educadoras e educadores da infância planejarão para o bimestre seguinte. Essa é uma forma de ter subsídios para organizar e reorganizar propostas pedagógicas.



As reuniões de avaliação de acompanhamento bimestral, quando bem conduzidas, transformam-se num espaço de reflexão da equipe escolar que possibilita a discussão de aspectos muito importantes como a análise de rotina em relação ao plano de ação e a proposta curricular, da metodologia adotada e dos instrumentos de avaliação utilizados pelo professor e demais educadoras e educadores. Dessa forma, traz às educadoras e aos educadores da infância uma interessante experiência formativa, permitindo a reavaliação da prática pedagógica a partir de sua reflexão, tendo a criança como centro do processo.

Na educação infantil, esse instrumento reconhece a inclusão das crianças no processo educacional, dispensando os critérios comparativos ou que supõem expectativas de aprendizagem do adulto sobre a criança.

#### ***9.1.4 Ficha de acompanhamento do processo de aprendizagem.***

A ficha de acompanhamento do processo de aprendizagem, de caráter obrigatório, deve ser baseada nos diversos instrumentos que compõem a documentação pedagógica produzida durante o período que antecede o seu preenchimento. Educadoras e educadores, que atuam diretamente com a criança (professor da turma, professor de Educação Física, professor do Atendimento Educacional Especializado, ADIs e demais educadores) participam dessa avaliação de forma a agregar o máximo de informações possíveis ao processo, considerando a integralidade da criança.

Vale lembrar que se trata de um documento para leitura, tanto dos pais como dos demais profissionais no processo de transição e o registro desse processo deve estar numa linguagem clara, de fácil compreensão, permitindo que durante essa leitura seja possível o reconhecimento da criança a que se refere. Lendo este documento, deve ser possível saber como cada criança estabelece suas relações com os diversos saberes nas diversas linguagens que manifesta no cotidiano educativo. Na produção desse documento, devem ser evitados adjetivos que supervalorizem ou desqualifiquem a criança ou que contenham critérios subjetivos relacionados às questões socioeconômicas e regionais, de gênero, raça, religião e demais manifestações passíveis de serem discriminatórias.

A redação desse documento deverá ser feita pela educadora ou pelo educador da infância, apresentada aos gestores para intervenções necessárias. Deverá ser assinada pela professora ou professor de sala, pela professora ou professor de Educação Física e pela equipe gestora antes da apresentação aos pais em reunião de pais, no final de cada semestre. Ao final de cada ano, esse documento deverá ser entregue a educadoras e educadores da infância do ano seguinte e, ao final do grupo 3, deverá ser encaminhado para a escola que receberá a criança em seu novo ciclo de formação.

#### **9.2 Avaliação da instituição de educação infantil.**

Não existem respostas únicas de como deve ser uma instituição de educação infantil de qualidade, pois as definições dependem de muitos fatores: os valores nos quais as pessoas acreditam, as tradições de uma determinada cultura, os conhecimentos científicos a respeito da aprendizagem da criança e os contextos histórico, social e econômico na qual a escola insere-se.

De acordo com Ribeiro (2015), “avaliar é sempre uma atividade política que envolve escolhas e valores



que precisam ser negociados entre diferentes sujeitos, mas a questão que se coloca quando o assunto é avaliação institucional é: que valores podem ser negociados e quais devem ser?”

Em resposta a essa questão, a avaliação institucional deve ser fundamentada em um atendimento que respeite as necessidades e protagonismo da criança, independentemente da instituição educacional que frequente. Além disso, deve ser participativa e aberta, de forma que todos tomem conhecimento e possam discutir e decidir as prioridades de ação para sua melhoria, sendo de responsabilidade de toda a comunidade escolar, pois possibilita a reflexão e a definição de um caminho próprio para aperfeiçoar o trabalho pedagógico e social das instituições.

A busca por fazeres pedagógicos cada vez mais qualificados deve constituir uma decisão e um esforço permanente para todas as instituições de educação infantil. Embora o conceito de qualidade modifique-se ao longo do tempo e esteja relacionado à cultura do grupo, da comunidade e da região, ele envolve parâmetros mínimos nacionais e locais. Tais parâmetros devem ser bem conhecidos e utilizados como referências para a avaliação da instituição, do trabalho docente e da atuação das crianças, bem como para a construção de um plano de busca permanente da qualidade.

O documento “Indicadores da Qualidade na Educação Infantil”-MEC (2009) é um importante instrumento que pode ser utilizado na avaliação, não com o objetivo de medir, julgar, comparar ou punir, mas sim um mecanismo de reflexão e precioso auxílio para tomada de decisões em diferentes instâncias.

*“Indicadores não são, portanto, padrões, isto é, normas impostas do alto, às quais devemos nos adequar. Não representam, nem mesmo um ‘valor médio’ de exequibilidade de aspectos de qualidade. São, ao contrário, significados compartilhados sobre o que deve haver em uma creche para que ela possa ser assim chamada, possa ser reconhecida como lugar de vida e de educação para pequenos e grandes. São, portanto, como indica o próprio termo, sinalizações, linhas que indicam um percurso possível de realização de objetivos compartilhados.”*  
(BONDIOLI, 2004, p.18-19, apud, RIBEIRO, 2015, p. 16)

Quando a instituição compreende seus pontos fortes e fracos, ela pode intervir para melhorar sua qualidade, de acordo com suas condições, definindo suas prioridades e traçando um caminho a seguir na construção de um trabalho pedagógico e social significativos, sendo a avaliação um importante instrumento para auxiliar na garantia do atendimento às crianças pequenas.

A avaliação institucional também carrega a perspectiva formativa, pois possibilita a valorização dos contextos em que os resultados foram produzidos, os processos, os programas, o conjunto das ações, o PPP, comparando o que foi executado com o que estava previsto, identificando os resultados não previstos, os fatores que facilitam ou são obstáculos à qualidade da educação; possibilita a reflexão fundamentada em dados, visando desencadear mudanças; põe em diálogo informações de fontes variadas (das crianças, dos docentes, das famílias, das condições objetivas de trabalho, das avaliações externas).

Caminhando para a reinvenção das práticas avaliativas, Freitas (2014) considera a importância de incluir as crianças no processo de avaliação da instituição na perspectiva da democracia e da emancipação.

A avaliação institucional não deve servir para divulgação ou à comparação de resultados da avaliação entre



unidades. Os resultados obtidos por meio de procedimentos qualitativos e negociados entre os vários segmentos que participam do processo adquirem sentido apenas para aquele contexto. A mesma equipe, em momentos diferentes, pode chegar a resultados diversos; unidades com diferentes tipos de desafios podem obter resultados com distintos significados. Assim, a avaliação institucional pode ser um instrumento potente para reconstrução das práticas resultantes do confronto e da negociação de posições, de interesses, de perspectivas e, ainda, para o fortalecimento das relações internas e das relações com as demais instâncias decisórias do sistema de ensino.

De acordo com FREITAS (2014), a avaliação institucional com fim à compreensão de sua realidade concreta, dificuldades e potencialidades, com a reflexão coletiva na busca de indicadores para o avanço e crescimento da instituição, tende a fortalecer o Projeto Político Pedagógico e qualificar a educação ofertada.

Assim, a finalidade da avaliação institucional é reafirmar a qualidade da educação e propor planos de ação a curto, médio e longo prazo, para compartilhar responsabilidades dos diversos atores da comunidade escolar.

## REFERÊNCIAS.

ABRAMOWICZ & VANDENBROECK, M. (orgs) *Educação infantil e diferença*. Disponível em: file: http://www.curriculo/ed%20infantil%20e%20diferen%C3%A7a.pdf.

ADORNO, Theodor. *A Educação após Auschwitz*. In: *Palavras e Sinais: modelos críticos*, Petrópolis, 1995.

AGOSTINHO, Kátia Adair. *O Espaço da Creche: que lugar é este?* Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2003.

ALVES, Rubem. *A Escola dos Meus Sonhos*. Revista Educação. Set. 2011. Disponível em: [www.revistaeducacao.uol.com.br/textos/76/artigo232754-1.asp](http://www.revistaeducacao.uol.com.br/textos/76/artigo232754-1.asp).

ANAIS do I Seminário Nacional: *Currículo em Movimento – Perspectivas Atuais*, Belo Horizonte, Novembro de 2010;

AQUINO, Ligia Maria Leão. *A Gestão Democrática nas Instituições de Educação Infantil: Questões para pensar a formação de gestores*. Educ. Foco, Juiz de Fora, v. 13, n. 2, p. 251-268, set 2008/fev 2009.

ARIÈS, Phillipe. *História Social da Criança e da Família*. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

ARROYO, M. G. *Currículo, Território em Disputa*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

ARROYO, M.G. & SILVA M.R. *Corpo e Infância*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

AZAMBUJA, Leonardo Dirceu. *Pedagogia do Oprimido, Pedagogia Histórico Crítica: aproximações necessárias*. UNIJUI. IX Anped Sul, 2012. Disponível em: [http://www.por-talanpedsul.com.br/.../2012/.../05\\_28\\_21\\_1645-6457-1-PB.pdf](http://www.por-talanpedsul.com.br/.../2012/.../05_28_21_1645-6457-1-PB.pdf).

BARBIERI, S. *Onde Está a Arte na Infância?* – Ed. Blucher, 2012, Coleção Interações - cap. 6, pág. 115 a 123.

BARBOSA, M. C. S. e HORN, M. da G. S. *Organização do Espaço e do Tempo na Escola Infantil*. In CRAIDY C. E KRAERCHER, G. *Educação Infantil: prá que te quero?* Porto Alegre, Artmed, 2001.

BARBOSA, M. C. S. *Por Amor e por Força – rotinas na educação infantil*. Porto Alegre, Artmed, 2006, p. 240

\_\_\_\_\_. *Especificidades da ação pedagógica com bebês*. Anais do I Seminário Nacional: *Currículo em Movimento – perspectivas atuais*. Belo Horizonte, novembro de 2012.





BECCHI, E.; BONDIOLI, A.; FERRARI, M.; GARIBOLDI, A. *Ideias Orientadoras para a Creche: a qualidade negociada*. Campinas – SP: Autores Associados, 2012. Disponível em: <https://pedagogiadavirtualidade.wordpress.com/2013/03/11/corpo-consciente-uma-experiencia-com-linguagens-na-educacao-infantil/>.

BOFF, L. *Saber cuidar: Ética do humano, compaixão pela Terra*. Petrópolis: Vozes, 1999.

\_\_\_\_\_. *O cuidado essencial: princípio de um novo ethos*. *Inclusão Social*, Brasília, v. 1, n. 1, p. 28-35, out. mar. 2005.

\_\_\_\_\_. *O Cuidado Necessário*. Petrópolis: Vozes, 2012.

\_\_\_\_\_. *A Carta da Terra. Valores e Princípios para um Futuro Sustentável*. Edição do Centro de Defesa dos Direitos Humanos de Petrópolis, Ministério do Meio Ambiente e Itaipu Binacional. Petrópolis, 2004.

BOMTEMPO, Edda. *A Brincadeira de Faz de Conta: lugar do simbolismo, da representação, do imaginário*. In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida. (org.) *Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação*. São Paulo: Cortez, 1999.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 5/2009. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 18 dez de 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. *Educação infantil: subsídios para construção de uma sistemática de avaliação*. Documento produzido pelo Grupo de Trabalho instituído pela Portaria n. 1.147/2011. Brasília, MEC, 2012.

BRASIL, Ministério da Educação. *Diretoria de Currículos e Educação Integral*. Secretaria de Educação Básica, Básica. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Brinquedos e Brincadeiras nas Creches: manual de orientação pedagógica*. Brasília, 2012.

BRASIL, Orientação Normativa nº01/13. *Avaliação na Educação Infantil: Aprimorando os olhares*. São Paulo 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil*. vol. 1 e 2. Brasília: MEC, SEB, 2006e.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica. *Parecer 07/2010. Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica*. Brasília CNE/CEB, 2010.

BRASIL. **Coleção** Pro Infantil. *Programa de formação para professores em exercício na educação infantil*. Módulo III, MEC/SED, Brasília, 2006.

BRASIL. Conselho Nacional da Educação, Câmara de Educação Básica. *Parecer 20/2009. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil*. Brasília: CNE/ CEB, 2009.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL. *Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei Federal nº 8.069 de 13 de Julho de 1990*. Brasília. Imprensa Oficial. 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil*. Brasília: MEC, SEB, 2006c.

BRASIL. Ministério da Educação. *Indicadores da Qualidade na Educação Infantil*. Secretaria da Educação Básica – Brasília: MEC/SEB, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil*. Brasília: MEC, SEB, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. *RESOLUÇÃO N.5, de 17 de Dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Brasília, 2009.

BRASIL. Senado Federal. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: LF nº 9394/96*. Brasília: 1996.



BRASIL/MEC. Secretaria de Educação Básica. *Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação infantil* (Coleção PROINFANTIL). Secretaria de Educação a Distância, 2005.

BROUGÈRE, Gilles. *Brinquedo e Cultura*. São Paulo: Cortez, 1999.

CAMPOS DE CARVALHO, Mara I. & RUBIANO, Márcia R. B. *Organização do Espaço em Instituições Pré-escolares*. In OLIVEIRA, Zilma de M. R. (org.). *Educação Infantil: muitos olhares*. 9ª ed. São Paulo: Cortez, 2010, pp. 116 a 142.

CAMPOS, Maria Malta; ROSEMBERG, Fúlvia. *Critérios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças*. 6ª.ed. Brasília : MEC, SEB, 2009.

CÁRIA, Alcir de Souza. *Projeto Político Pedagógico: em busca de novos conceitos*. Série: Educação Cidadão. Ed. Instituto Paulo Freire, 2011. Disponível em: [http://www.acervo.paulofreire.org:8080/xmlui/.../FPF\\_PTPF\\_12\\_082.pdf](http://www.acervo.paulofreire.org:8080/xmlui/.../FPF_PTPF_12_082.pdf).

CARVALHO, A. M. A. (org.); PEDROSA, M. I. (org.); ROSSETTI-FERREIRA, M. C. (org.). *Aprendendo com a Criança de Zero a Seis Anos*. 1. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2012.

CERISARA, Ana Beatriz, OLIVEIRA, Alessandra Mara Rotta de Oliveira, RIVERO, Andréia Simões, BATISTA, Rosa. *Partilhando Olhares sobre as Crianças Pequenas: reflexões sobre o estágio na educação infantil*. Revista Eletrônica Zero-a-Seis, Florianópolis, v. 05, 2002.

CISESKI, Angela Antunes. *Aceita um Conselho? Teoria e prática da gestão participativa na escola pública*. São Paulo, Ed. Cortez, 2002.

\_\_\_\_\_. Angela Antunes. *Paulo Freire e a Gestão Democrática*. Revista Digital Direcional Educador, São Paulo, n. 100, p. 28-30, 2013.

COSTA, M. *Sexualidade na Adolescência. Dilemas e crescimento*. Editora: L&PM. Ano: 1986.

DIDONET, Vital. *A Avaliação na e da Educação Infantil*: Artigo – Assessor da Secretaria Executiva. Disponível em: <http://www.mpsp.mp.br/portal/page/portal/Educacao/Doutrina/Avalia%C3%A7%C3%A3o%20na%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Infantil%20-%20Vital%20Didonet.doc> *A Avaliação na e da Educação Infantil*.

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira. *A Qualidade da Educação, Conceitos e Definições*. Cad. Cedes, Campinas, vol. 29, n. 78, p. 201-215, mai/ago 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v29n78/v29n78a04>.

DUARTE, R. G. *Sexo, Sexualidade e DST*. Ed. Moderna. *Estudo sobre Fenomenologia, Emancipação e Educação Ambiental*. Disponível em: [http://www.pucminas.br/graduacao/cursos/arquivos/ARE\\_ARQ\\_REVIS\\_ELETR20090930145705.pdf?PHPSESSI-D=46b54c171225585f485dbe68141d08b4](http://www.pucminas.br/graduacao/cursos/arquivos/ARE_ARQ_REVIS_ELETR20090930145705.pdf?PHPSESSI-D=46b54c171225585f485dbe68141d08b4).

FALK, Judith (org.) *Educar os Três Primeiros Anos: a experiência de Loczy*. Araraquara, JM Editora, 2004.

FARIA, Ana L. G. *O Espaço Físico como um dos Elementos Fundamentais para uma Pedagogia da Educação Infantil*. In: *Educação Infantil Pós-LDB: rumos e desafios*. Campinas: Editora Autores Associados/UFSC/UFSCar/UNICAMP, 1999.

FERREIRA, Manuela. *Do “Averso” do Brincar ou... as Relações entre Pares, as Rotinas da Cultura Infantil e a Construção da (s) Instituinte (s) das Crianças no Jardim de Infância*. In: SARMENTO, Manuel Jacinto e CERISARA, Ana Beatriz (Coord.). *Crianças e Miúdos: Perspectivas Sociopedagógicas da Infância e Educação*. Porto: Asa, 2004.

FILGUEIRAS, Isabel Porto. *A criança e o movimento*. Revista Avisa Lá, nº 11 – julho de 2002 em: <http://avisala.org.br/index.php/assunto/conhecendo-a-crianca/a-crianca-e-o-mo-vimento-questoes-para-pensar-a-pratica-pedagogica-na-educacao-infantil-e-no-ensino-fundamental>.

FIORAVANTE, Paulo. *Avaliação “da” e “na” Educação Infantil: reflexões e práticas para a construção de sentidos*. in RIBEIRO, Bruna. *Avaliação na Educação Infantil no Brasil: subsídios para o debate*. 2015 (no prelo).

FORNEIRO, Lina I. *A Organização dos Espaços na Educação Infantil*. In ZABALZA, M. *Qualidade em Educação*



*Infantil*. Porto Alegre: Artmed, 1998, pp. 229 a 281.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir: história das violências nas prisões*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1987.

FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia do Oprimido*. Ed. 17.<sup>a</sup>, Rio de Janeiro, Editora Paz e Terra, 1970.

FREITAS, Luiz Carlos de. *et al. Avaliação Educacional: caminhando pela contramão*. 6<sup>a</sup> ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

GADOTTI, M. *Pedagogia da Terra*. Ed. Petrópolis, 2000.

GOBBI, Maria Aparecida; PINAZZA, Mônica Appezzatto. *Infância e suas Linguagens*. São Paulo, Ed. Cortez, 2014.

\_\_\_\_\_. *Múltiplas Linguagens de Meninos e Meninas e a Educação Infantil*. Anais do I Seminário Nacional: Currículo Em Movimento – Perspectivas Atuais, Belo Horizonte, novembro de 2010.

GODOI, E. G. *Avaliação na Educação Infantil: a importância do registro como fonte de reflexão*. Revista Cirandar, Hortolândia, p. 4 - 5, 01 jul. 2007.

\_\_\_\_\_. *Avaliação na Creche: o caso dos espaços não-escolares*. 2006 UNICAMP tese de Doutorado. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?down=vtls000401477>.

GONÇALVES. S. N. *A Carta da Terra para Crianças*. Edição do Governo do Estado do Rio Grande do Sul – Governo da Administração Popular e UNICEF. Rio Grande do Sul, 2002.

HOFFMANN, J. *Avaliação na Pré-escola: um olhar sensível e reflexivo sobre a criança*. Porto Alegre: Editora Mediação, 1996.

HORN, Maria da Graça S. *Sabores, Cores, Sons, Aromas: a organização dos espaços na educação infantil*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ITANI, Alice. *Vivendo o preconceito em sala de aula*. In: AQUINO, Julio Groppa (Org.). *Diferenças e Preconceito na Escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1998.

JHONSON, D. *Corpo*. Rio de Janeiro: Nova fronteira, 1991. In: GOBBI, M. A.; PINAZZA, M. A.; *Infâncias e suas Linguagens*. São Paulo: Ed. Cortez, 2014.

JUNDIAÍ (SP). Decreto nº 24.649, de 29 de outubro de 2013. *Regulamento de Atendimento de Crianças de 4 (Quatro) Meses a 5 (Cinco) Anos nas Escolas Municipais de Educação Básica de Jundiá*. Jundiá, SP: SME, 2013.

JUNDIAÍ. (SP) SME. *Diretrizes Pedagógicas Fundamentais Iniciais Da SME Educação como Ação Política Transformadora*. Jundiá, 2013.

JUNDIAÍ (SP), Imprensa Oficial. *Plano Municipal de Educação de Jundiá*, Lei n.º 8.446 de 24/06/2015 (PME) Jundiá, 2015.

JUNDIAÍ (SP), Secretaria de Educação. *Processo de Gestão da Alimentação Escolar para Unidades Escolares de 0 a 3 anos*. Diretoria de Alimentação e Nutrição, Jundiá, 2015.

JUNDIAÍ (SP), Secretaria Municipal de Educação. *Currículo de Educação Infantil Rede Municipal De Educação de Jundiá – Versão Preliminar*. Jundiá, 1996.

JUNDIAÍ (SP), Secretaria Municipal de Educação. Decreto nº 23.548/2011. *Regulamento de Atendimento de Crianças de 4 (Quatro) Meses a 5 (Cinco) Anos nas Escolas Municipais de Educação Básica de Jundiá*, Jundiá, 2011.

JUNDIAÍ (SP), Secretaria Municipal de Educação. *Manual de Boas Práticas para Atendimento na Educação Infantil*, Jundiá, 2015.

JUNDIAÍ.(SP) Secretaria Municipal de Educação. *Proposta Curricular Jundiá: educação infantil de 0 a 3 anos*.



Jundiaí, SP: SME, 2011.

JUNDIAÍ (SP) *Plano Decenal de Educação para todos do Município de Jundiaí*. Jundiaí, 1993.

JUNDIAÍ (SP) *Regimento Comum Das Escolas Municipais De Educação Básica de Jundiaí*. Jundiaí, 1998.

JUNDIAÍ (SP) *Texto Norteador Do Trabalho de Capacitação De Professores Da Rede Do Município De Jundiaí*. Jundiaí, 1994.

LEITE, Ana Cláudia Arruda. *Escola, a Serviço da Escolarização ou da Infância?* in LEITE, Ana Cláudia Arruda et alii (org). *Estudos e Reflexões de Lóczy*. Santo André/ SP:UNIC, 2011.

LINO, Dalila B. *A Rotina Diária nas Experiências-Chave do Modelo High/Scope*. In ZABALZA, M. *Qualidade em Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed, 1998, pp. 185 a 204.

LOWENFELD, V.; BRITAIN, W. L. *Desenvolvimento da Capacidade Criadora*. São Paulo: Mestre Jou, 1977.

LUCK, Heloisa. *Gestão Educacional: uma questão paradigmática*. 5.<sup>a</sup> Ed., Série: Cadernos de Gestão, Rio de Janeiro, Ed. Vozes, 2007

MARQUES, I.; BAROUKH, A. J. *Coleção Interações: Criança, dança e escola*. São Paulo: Blucher Editora, 2012.

MELLO, Suely Amaral; SINGULANI, Renata Aparecida Dezo. *A Abordagem Pikler-Loczy e a Perspectiva Histórico-cultural: a criança pequenininha como sujeito nas relações*. Revista *Perspectiva*, Florianópolis, v. 32, n. 3, p. 879-900, set/dez 2014.

MULLER, Fernanda. *Infâncias nas Vozes das Crianças: culturas infantis, trabalho e resistência*. Educ. Soc. Campinas, vol. 27, n° 95, pp. 553-573, maio/ago.2006.

NONO, M. Anabel. *Organização do Tempo e do Espaço na Educação infantil*. Pesquisas e Práticas. UNESP – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas Departamento de Educação São José do Rio Preto, 2011.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. *Vygotsky – aprendizado e desenvolvimento – um processo sócio-histórico*. São Paulo: Editora Scipione, 2008.

OLIVEIRA, Vera B. (org.) *O Brincar e a Criança do Nascimento aos seus Seis Anos*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

OLIVEIRA, Z. M. R.; ZURAWSKI, P.; MARANHÃO, D. G.; FERREIRA, M. V.; AUGUSTO, S. O. ; ABBUD, O. *Trabalho do Professor na Educação Infantil*. 1. ed. São Paulo: Editora Biruta, 2012. Cap. 2, 4, 5.

OLIVEIRA, Z. M. R. *Ciranda, Faz-de-Conta e Companhia: reflexões acerca da formação de professores para a pré-Escola*. 2013; publicação: Série Ideias n. 7. São Paulo: FDE, 1995. Páginas: 17-24.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de, ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde. *O Valor da Interação Criança-criança em Creches no Desenvolvimento Infantil*. Disponível em <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/891.pdf>.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos (org.) et alii *O trabalho do professor na Educação Infantil*. São Paulo: Biruta, 2012.

\_\_\_\_\_. *Educação Infantil: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 1992.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. *Pedagogia(s) da infância: reconstruindo uma práxis de participação*. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T. M.; PINAZZA, M. A. (Org.). *Pedagogia(s) da Infância – Dialogando com o passado, construindo o futuro*. Porto Alegre: Artmed, 2007.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; AZEVEDO, A. *O Projeto dos Claustros: no Colégio D. Pedro V – Uma pesquisa cooperada sobre o processo de construção da qualidade*. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T. M. (Org.). *Formação em Contexto: uma estratégia de integração*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

ORTIZ, Cisele. *Entre Adaptar-se e Ser Acolhido*, Revista *Avisa-lá* – ed. n° 2, janeiro/2000.



ORTIZ, Cisele; CARVALHO, Maria Teresa Venceslau. Coordenação: BAROUKH, Josca Ai-line. *Interações: ser professor de bebês – cuidar, educar e brincar, uma única ação*. Coleção InterAções. São Paulo: Blucher, 2013.

OSTETTO, L. E. *Educação infantil e arte: sentidos e práticas possíveis*. In: GUIMARÃES, Célia Maria. (Org.). *Educação Infantil: princípios e fundamentos*. 1ª ed. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011, v. 3, p. 27-39.

PARODI, M. Prefazione. In: BENZONI, Isabella (Org.). *Documentare? Sì, grazie*. Ranica: Edizioni Junior, 2001.

PASQUALE, M. *L'arte di Documentare: perchè e come fare docum*, It. 2001.

PELIZON, Maria Helena; FREITAS, Anita Viudes. *As Contribuições da Experiência de Loczy para a Formação do Professor de Educação Infantil*. 2004 (OMEP/SP/2010)

PERROTTI, Edmir. *A Criança e a Produção Cultural: apontamentos sobre o lugar da criança na cultura*. In: ZILBERMAN, Regina (org). *A Produção Cultural para a Criança*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1990.

PROENÇA, M. A. R. *A Construção de um Currículo em Ação na Formação do Educador Infantil: relatos de experiências no país das maravilhas da docência*; 2009; Tese (Doutorado em Doutorado Em Educação Currículo) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Disponível em: [http://www.sapientia.pucsp.br/tde\\_busca/arquivo.php?codAr-quivo=8976/](http://www.sapientia.pucsp.br/tde_busca/arquivo.php?codAr-quivo=8976/).

REDE NACIONAL. *Plano Nacional pela Primeira Infância*. Rede Nacional Primeira Infância, Brasília. dezembro de 2010.

REVISTA NOVA ESCOLA. *Vamos Falar sobre Ele?* Ano 30. nº 279. Fevereiro de 2015. Fundação Victor Civita. Editora Abril - SP.

ROSSETTI – FERREIRA, Clotilde; MELLO, Ana Maria; VITÓRIO, Telma; GOSUGN, Adriano e CHAGURI, Ana Cecília. *Os Fazeres na Educação Infantil*. 12ªed.-São Paulo: Cortez, 2011.

\_\_\_\_\_. et alii, *O Valor da Interação Criança-Criança em Creches no Desenvolvimento Infantil*. CADERNOS DE PESQUISA, Campinas SP, n. 87, 1993.

SANTOS, C. A. NACARATO, A. M. *Aprendizagem em Geometria na Educação Básica – A fotografia e a escrita na sala de aula*, cap. III, *Com uma Câmera nas Mãos e Agora? As percepções dos alunos sobre a escola*. Ed. Autêntica. 2014 pag. 45

SÃO PAULO, Secretaria Municipal de Educação. *Tempos e Espaços para a Infância e suas Linguagens nos CEIs, Creches e EMEIs da Cidade de São Paulo*, São Paulo. 2006.

SARMENTO, Manuel Jacinto; PINTO, Manuel. *As Crianças e a Infância: definindo conceitos, delimitando o campo*. In: PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel Jacinto (orgs). *As crianças – contextos e identidades*. Portugal: Universidade do Minho – Centro de Estudos da Criança – CEC, 1997, p. 9 – 30.

\_\_\_\_\_. *Crianças: educação, culturas e cidadania activa*. Projeto de pesquisa. Universidade do Minho: Portugal, 2002 (mimeo).

SAVIANI, Demerval. *Infância e Pedagogia Histórico Crítica*. In: MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão (org.) *Infância e Pedagogia Histórico-crítica*. Campinas, SP. Autores Associados, 2013.

SCHELESENER, Anitta Helena. *Educação e Infância em Alguns Escritos de Walter Benjamin*. Revista Paideia, jan-abr. 2011, vol. 21, nº 48, p129 a 135. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103863X2011000100015&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103863X2011000100015&script=sci_arttext)

SCHWARCZ, L. M. *Nem Preto nem Branco, Muito pelo Contrário: cor e raça na sociabilidade brasileira*. CLARO ENIGMA. TARJA BRANCA. *A Revolução que faltava*. (filme) de Cacau Rhoden , 2013.

SILVA, Tomaz Tadeu. *Pedagogia do Oprimido versus Pedagogia dos Conteúdos*. Educação, Sociedade e Cultura. n. 23, p. 207-214, in *Teoria do Currículo – uma introdução crítica*, Ed. Porto, 2005. Disponível em: <http://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC23/23-ar-quivo.pdf>.

STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (Orgs.). *Dicionário Paulo Freire*. 2. ed. rev. e ampl. Belo Horizonte:



Autêntica Editora, 2010. 439 p.

TERTO, J. D., et alii *Educação Popular e Pedagogia Histórico Crítica: distanciamentos e aproximações*. Final do Programa Alfa Human Rights Facing Security/III Encontro Anual da ANDHEP/IV Seminário Internacional de Direitos Humanos da UFPB, João Pessoa, PB, 2007.

TIRIBA, L. *Crianças da Natureza*. In *Anais do I Seminário Nacional: Currículo em Movimento – Perspectivas Atuais*. Belo Horizonte, novembro de 2010.

TOPOFILIA: *Blog da Pesquisadora e Artista Plástica freireana Maya Corredor*. Disponível em: <http://mayacorredor.blogspot.com.br/p/investigacion.html>.

VERÍSSIMO, V. U. S. & PINAZZA, M. A.. *A organização de ambientes educativos e de recursos materiais: um estudo comparativo entre duas unidades de educação infantil*. Disponível em: <http://www.labrimp.fe.usp.br/contextos/arquivos/artigos/artigoveronica.doc>

VÍDEO *Brincar com os Elementos da Natureza* <http://www1.univap.br/~sandra/percep-caoI.pdf>.

VYGOTSKY, L. *Imaginação e Criação na Infância*. SP: Ática, 2009.

\_\_\_\_\_. *O Papel do Brinquedo no Desenvolvimento*. In: *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

WHITAKER, D. *Mulher & Homem: o Mito da Desigualdade*. in WHITAKER, D; São Paulo: Moderna, 1989.- (Polêmica). (Homens e Mulheres: Psicologia - *Mulheres: Aspectos Sociais - Psicologia - Papéis Sociais*). São Paulo, 1989.



## GLOSSÁRIO.

**ACOLHIMENTO** - Recepcionar; cuidar; o ato de cuidar dos que estão sem apoio.

**AFETIVIDADE** - Sendo o afeto fundamental para a vida, em todas as suas fases e de todas as formas, destacamos a importância dos vínculos afetivos no processo de aprendizagem e no papel do educador em manter-se atento para os vários aspectos de afeto estabelecidos na escola. Defende-se a afetividade como motor do processo educativo, na medida em que considera a criança na interação com seus pares, com os educadores, com o ambiente e com os objetos.

**AMOROSIDADE** - A amorosidade se constitui no afeto como compromisso com o outro. Sua essência se constitui como categoria de conteúdo ético. Amorosidade pode ser considerada como uma potencialidade e uma capacidade humana que remete a uma condição de finalidade existencial ético-cultural no mundo e com o mundo.

**BRINCANTE** - Prioriza o estar e o brincar junto à criança.

**CRIANÇA** - centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (DCNEI-2009, art.4º).

**CULTURAS DA INFÂNCIA** - Conjuntos de culturas individuais e coletivas que se encontram e que refletem no cotidiano da escola, (re) significando a ação infantil.

**CURRÍCULO** - é o conjunto sistematizado de práticas culturais no qual se articulam as experiências e saberes das crianças, de suas famílias, dos profissionais e de suas comunidades de pertencimento e os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, científico e tecnológico (DCNEI-2009, art. 3º)

**DAR VOZ À CRIANÇA**- Respeito ao direito da criança se expressar oralmente, de forma convencional ou não, demonstrando que ela é compreendida e tem sua opinião considerada.

**DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DA CRIANÇA** - De acordo com a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional, em sua Seção II, 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.

**DIALOGICIDADE** - Ação do diálogo. O diálogo é a força que impulsiona o pensar crítico-problematizador em relação à condição humana no mundo. Através do diálogo podemos dizer o mundo segundo nosso modo de ver. Por estar relacionado à práxis social, dizer o mundo implica em fazer o mundo. O desafio é construir novos saberes a partir da situação dialógica que provoca a interação e a partilha de mundos diferentes.

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

**EDUCADORA E EDUCADOR** - Todos os profissionais das unidades escolares, envolvidos nas ações educativas cotidianas da escola, com ação indireta sobre a criança.

**EDUCADORA E EDUCADOR DA INFÂNCIA**-Aquele que possui a responsabilidade da ação direta com a criança. Nesse documento compreende as professoras, professores e agentes de desenvolvimento infantil.



**HUMANIZAÇÃO** - Processo de humanizar-se, tornar-se humano. Considera-se o homem como um ser inconcluso, vocacionado por sua própria natureza a um constante auto fazer-se no mundo, num impulso para “ser mais”. Essa busca revela que a natureza humana é programada, jamais determinada, segundo sua dinâmica do inacabamento e do vir a ser. Assim, como seres do inédito viável, não estamos totalmente prontos, viemos nos fazendo na história e podemos sempre nos reinventar, num contínuo processo de humanização.

**INFÂNCIA**- Construção social e histórica enquanto período importante da formação biológica e social. Nesse documento compreende a idade de 0 a 3 anos, de acordo com a faixa etária a qual se refere.

**INSUMOS** - Cada um dos elementos (matéria-prima, equipamentos, horas de trabalho etc.) necessários para produzir mercadorias ou serviços; investimentos que contribuem para a obtenção de determinado resultado final.

**INTERAÇÕES AFILIATIVAS** - Interações que as crianças buscam, de forma harmoniosa, a partir de interesses comuns.

**MACRO SOCIEDADE**-Grupo humano, que convive em um tempo-espaço estabelecendo valores comuns num âmbito maior (cidade, estado, País).

**MATERIAIS ESTRUTURADOS** - São brinquedos industrializados ou artesanais baseados em características de uso social, que só podem ser usados de uma maneira e que requerem o mínimo de esforço das crianças.

**MATERIAIS INDUSTRIALIZADOS** - Todos os objetos que passam por um processo de industrialização, produzidos em larga escala para fins diversos.

**MATERIAIS NATURAIS** - Elementos da natureza (gravetos, folhas, água, etc.)

**MATERIAIS NÃO ESTRUTURADOS OU DE LARGO ALCANCE** - São objetos industrializados ou naturais (elementos da natureza) que possibilitam inúmeras formas de uso nas brincadeiras a partir da criatividade e do sentido dado a eles. (Caixa de papelão, panelas, garrafa pet, gravetos, pedras, tecidos etc.).

**MELECAS** - junção de materiais de diferentes texturas para manuseio da criança.

**MICRO SOCIEDADE** - Grupo humano, que convive em um tempo-espaço estabelecendo valores comuns no âmbito menor (comunidades, escolas e agrupamentos familiares).

**OUVIDO PENSANTE** - Escuta atenta e reflexiva para uma diversidade sonora, musical ou não, para além de conceitos pré-definidos de música e musicalidade.

**RELAÇÃO HUMANIZADORA** - Relação dialógica a partir de pressupostos éticos utilizando-se da sensibilidade própria do ser humano no cuidado e educação com a criança.

**RELAÇÕES EDUCATIVAS** - Toda relação que se estabelece no âmbito da instituição de Educação Infantil, compreendendo a diversidade de parceiros e experiências que potencializem o desenvolvimento da criança.

**SABERES** - conjunto de experiências culturais, senso comum, comportamentos, valores, atitudes, que englobam os conhecimentos populares e os eruditos (ou patrimônio cultural, artístico, científico, ambiental e tecnológico da humanidade). Em outras palavras, todo o conhecimento adquirido pelo sujeito nas suas relações com a família, escola e toda a sociedade em movimento.

**VÍNCULO** – Laço moral; aquilo que liga duas ou mais pessoas.





## INTEGRANTES DAS COMISSÕES DO CURRÍCULO DE EDUCAÇÃO INFANTIL I - 2015 A 2016.

Adriana Edmeire de Souza – EMEB Helena Galimberti  
Adriana Uemori- EMEB Paulo Gonçalves de Mello  
Alba Coppini Lopes – EMEB Profª Abigahil Alves Fêu Borim  
Alessandra Rodrigues Castro – EMEB Dr. Edward Aleixo de Paula  
Alexandre de Campos- EMEB Profª Maria Elizabeth de Oliveira França da Silva  
Ana Cláudia Davini - EMEB Profª Abigahil Alves Fêu Borim  
Ana Lucia Marchetti Gradilone – EMEB Prof. Waldemir Savoy  
André Aparecido Cazella – EMEB Carla Andressa de Oliveira Sinigalia  
Andrea Candido Bertolini- EMEB Profª Nilse de Moraes Leite  
Andrea F. Gimenes Ferreira – EMEB Carla Andressa de Oliveira Sinigalia  
Angela Maria Roveri - SME / Diretoria de Educação Infantil I  
Ariane Demattei Fonte- EMEB Profª Cinira Cardona Mazzali  
Camila Corroul de Lima - EMEB Profª Adail de Oliveira Lenhaioli  
Caroline Canalli Ortiz Febbo - EMEB Profª Brígida Gatto Rodrigues  
Catarine Green Martins – EMEB Wilma Nalin Fávoro  
Célia Cerqueira de Araújo – SME / Diretoria de Educação Infantil I  
Cinthy Regina Loschiavo- EMEB Profª Hilda Maria Alves Paschoalotto  
Cíntia de Jesus Capatto Tromboni – EMEB Profª Nilse Moraes Leite  
Cláudia de Oliveira Campos Souza – EMEB Profª Brígida Gatto Rodrigues  
Claudia Regina Picelli Silva - EMEB Alvarina Barbosa Martins  
Cleane Aparecida dos Santos- EMEB Profª Maria Elizabeth de Oliveira França da Silva  
Cristiane Cusin Pupo- EMEB Pier Angela  
Cristiane Dalbello Vicentin - EMEB Lucírio Valli  
Cristina Gomes Santana Silva - EMEB Profª Maria Elizabeth de Oliveira França da Silva  
Cristina Pedroni Ungaro - EMEB Profª Cleonice Adolpho de Faria  
Damaris S dos S. Motta - EMEB Lucírio Valli  
Danila Santanielo – EMEB Antonio Brunholi Netto  
Denise Leite dos Santos - EMEB Prof. Naman Tayar  
Denise Maria Alves Pompermayer – EMEB Profª Cleonice Adolpho de Faria  
Denise Nadalini Rodrigues - EMEB Assumpta Segantim Negri  
Devonete S. da Silva - EMEB Profª Maria Thereza Almeida Pontes e Nogueira  
Edilézia Peres Quesada - EMEB Profª Maria de Toledo Pontes  
Elisângela O. M. Pedrosa- EMEB Prof. Waldemir Savoy  
Elisete Cristiane Sacramoni – SME / Diretoria de Educação Infantil I  
Elisete da Conceição Pereira Rodrigues - EMEB Pier Angela  
Elizeth Cristina Da S. Ragazzo- EMEB Pier Angela  
Ellen Lucas Rozante – EMEB Prof. Naman Tayar  
Fabiane Lúcia Pinto Bolsari – EMEB Antonio Brunholi Netto  
Fernanda de Almeida Moisés - EMEB Paulo Gonçalves de Mello  
Fernanda Gonçalves do Carmo – EMEB Prof. João Fernandes Neto



Fernanda Hosana Antônio – EMEB Prof<sup>a</sup> Maria Gemma Gennari Carturan  
Fernanda M.Z. C. Sorelli – EMEB Lucírio Valli  
Fernanda Moura – EMEB Reynaldo de Montalvão Basile  
Flavia Corradini Boyago - EMEB Prof. João Fernandes Neto  
Geni A. S. Santos – EMEB Prof<sup>a</sup> Cinira Cardona Mazzali  
Gislaine dos Anjos - EMEB Prof<sup>a</sup> Angela Rinaldi Bagne  
Giuliana Trazzi Marcellino- SME / Diretoria de Educação Infantil I  
Grace Joyce Leme - EMEB Prof<sup>a</sup>. Maria Thereza Almeida Pontes e Nogueira  
Ioana da Cunha P. Yacalos Spinucci- EMEB Paulo Gonçalves de Mello  
Irene Gomes Lepore – EMEB Prof<sup>a</sup> Abigahil Alves Fêu Borin  
Janaína de Paula Ap.<sup>a</sup> Moreira de Souza Araujo –EMEB Dr. Edward Aleixo de Paula  
Juliana Cirelli - EMEB Dr. Edward Aleixo de Paula  
Juliana Tromboni- EMEB Prof<sup>a</sup> Nilse Moraes Leite  
Karen Renata Zuppinger – SME- Núcleo Administrativo de Creche  
Katia Maria A. M. Rodrigues- EMEB Reynaldo de Montalvão Basile  
Larissa Maria Mantena – EMEB Prof. Waldemir Savoy  
Laura Filomena N. Fava - EMEB Assumpta Segantim Negri  
Liliane Ribeiro – EMEB Prof<sup>a</sup> Maria Gemma Gennari Carturan  
Loani Cristina Buzo Pontes Bajuk - EMEB Prof<sup>a</sup> Hilda Maria Alves Paschoalotto  
Luciana Roque Tristão - EMEB Prof<sup>a</sup> Maria de Lourdes Gonçalves Barros  
Luciene Fornazari De Lima – EMEB Prof. Waldemir Savoy  
Maria Aparecida Rigonato - EMEB Prof<sup>a</sup> Angela Rinaldi Bagne  
Maria Claudenir da Silva - EMEB Wilma Nalin Fávoro  
Maria da Graça Cruz Fontanelli - EMEB Prof<sup>a</sup> Arcina Aparecida Nogueira Barboza  
Maria de Fátima Luna dos Santos - EMEB Assumpta Segantim Negri  
Maria Emília Coimbra Gaspar - EMEB Prof<sup>a</sup> Maria Thereza Almeida Pontes e Nogueira  
Maria Tereza Ferreira Garcia – EMEB Prof<sup>a</sup> Cinira Cardona Mazzali  
Marilda Aparecida Bueno Souza - EMEB Prof<sup>a</sup> Cinira Cardona Mazzali  
Marisa Ribeiro Itangô – EMEB Prof<sup>a</sup> Maria Elizabeth Oliveira França da Silva  
Mauricéia Aparecida de Oliveira – EMEB Prof<sup>a</sup> Maria de Lourdes Gonçalves Barros  
Michela Virgínia Donola - EMEB Helena Galimberti  
Michele de Assis Negri - EMEB Dr. Edward Aleixo de Paula  
Milena Cerqueira Barcellos – EMEB Paulo Gonçalves de Mello  
Miriam de Fátima Facin Santos - EMEB Martha Pereira da Silva  
Miriam Massari Jacob – EMEB Prof. Waldemir Savoy  
Moacir De Pinho Izidoro –EMEB Prof. João Fernandes Neto  
Monica Regina S. Florindo- EMEB Prof<sup>a</sup> Abigahil Alves Fêu Borim  
Monise T. Aprillanti Macedo - EMEB Prof<sup>a</sup> Arcina Aparecida Nogueira Barboza  
Nadyeja Rezzaghi de Carvalho - EMEB Prof<sup>a</sup> Arcina Aparecida Nogueira Barboza  
Nanci Rosangela Caltran Flauzino – EMEB Prof<sup>a</sup> Maria de Toledo Pontes  
Patrícia Malvina Maestrello- SME / Diretoria de Educação Infantil I  
Paulo Cesar da Silva - EMEB Prof. Manoel Anibal Marcondes  
Priscila Alves da C. Silva - EMEB Wilma Nalin Fávoro  
Rita de Cássia Martins Anzolin – EMEB Prof<sup>a</sup> Cinira Cardona Mazzali  
Rosana Aparecida C. Vaz-EMEB Prof. João Fernandes Neto  
Rosana Bonareti Yamamoto - EMEB Prof. Naman Tayar  
Rosane Gaviti V. Gonçalves – EMEB Prof<sup>a</sup> Hilda Maria Alves Paschoalotto  
Rosangela Vitale Mazzanati- EMEB Dr. Edward Aleixo de Paula



Roseli Pereira - EMEB Maria Aparecida Silva Congílio  
Salete Silveira Mattos Roseiro - EMEB Antonio Brunholi Netto  
Samara Peron – EMEB Pier Angela  
Samyra de Paula Fagundes - EMEB Prof. Manoel Aníbal Marcondes  
Sandra Lucimara Dos S. Macanhã - EMEB Prof. Naman Tayar  
Sandra Maria de Souza Cury - EMEB Paulo Gonçalves de Mello  
Sandra Regina Santos – EMEB Prof. João Fernandes Neto  
Sheila Domingos Padilha Silva- EMEB Profª Maria de Toledo Pontes  
Silvana Alves Larrubia - EMEB Profª Maria de Lourdes G. Barros  
Sílvia Aparecida Ruiz Berni - EMEB Antonio Brunholi Netto  
Sílvia Cayres Braun- EMEB Prof. Manoel Aníbal Marcondes  
Sílvia S. M. Hosaki- SME- Núcleo de Educação e Cultura Corporal  
Simone Gonsalves Pereira- EMEB Profª Angela Rinaldi Bagne  
Solange Maria de Lourdes Mendes - EMEB Reynaldo de Montalvão Basile  
Sonia Aparecida dos Santos – EMEB Profª Arcina Aparecida Nogueira Barboza  
Sonia Regina Andreotti D'Angieri – EMEB Alvarina Barbosa Martins  
Sueli Ferro Durães – EMEB Lucírio Valli  
Suely Teruca Utikava Martelli - EMEB Profª Nilse Moraes Leite  
Tânia Cristina Ferreira Fagundas - EMEB Alvarina Barbosa Martins  
Teresa Raquel Ferracini- EMEB Profª Brigida Gatto Rodrigues  
Thais C. F. Gropello Tamberlli Terranova – EMEB Profª Nilse Moraes Leite  
Thais Nonô - EMEB Antonio Brunholi Netto  
Vanilde C. da Silva Santos - EMEB Lucírio Valli  
Viviane Carneiro De Campos Costa – EMEB Helena Galimberti  
Viviane Cristina da Silva Paneque – EMEB Profª. Abigahil Alves Fêu Borin





# Educação Infantil II





Secretaria Municipal de Educação

DIRETRIZES CURRICULARES DA  
EDUCAÇÃO INFANTIL II  
(04 e 05 anos)

JUNDIAÍ SP  
2016







## SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	90
CARTA DA COMISSÃO CURRICULAR.....	92
1. A EDUCAÇÃO INFANTIL II DA REDE MUNICIPAL DE JUNDIAÍ.....	95
1.1 Trajetória da educação infantil em Jundiaí.....	95
1.2 Caracterização da rede de educação infantil II SME Jundiaí.....	99
1.3 Concepção de ensino e de aprendizagem na educação infantil II.....	100
1.3.1 Marcos legais e concepção de infância.....	100
1.3.2 Princípios éticos, políticos e estéticos.....	102
1.3.3 Dimensões da educação infantil: interação, brincadeira, participação e diversidade.....	103
1.3.4 Diversidade.....	105
1.3.4.1. Educação inclusiva.....	106
1.3.5 Sujeito da educação infantil.....	108
2. MARCAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL II.....	110
2.1 Brincar.....	110
2.1.1 O brincar e o papel do professor.....	111
2.2 Adaptação e acolhimento.....	113
2.3 Múltiplas linguagens.....	114
3. APRENDIZAGEM NAS EXPERIÊNCIAS.....	116
3.1 Direitos de aprendizagem.....	116
3.2 Conceito de Experiência.....	118
3.3 Orientações didáticas: condições da experiência.....	120
3.3.1 Interação.....	124
3.3.2 Multiplicidade.....	125
3.3.3 Continuidade.....	125
3.3.4 Espaços/Materiais.....	126
3.4 As experiências.....	126
3.4.1 Experiências sociais.....	126
3.4.2 Experiências comunicativas/ expressivas.....	129
3.4.3 Experiências artísticas.....	135
3.4.4 Experiências corporais.....	138
3.4.5 Experiências de investigação e representação da natureza e cultura.....	141
3.4.6 Experiências de investigação e representação matemática.....	145
4. AVALIAÇÃO COMO ACOMPANHAMENTO E GARANTIA DAS APRENDIZAGENS NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	150
REFERÊNCIAS.....	153
INTEGRANTES DA COMISSÃO DE PRODUÇÃO DAS DIRETRIZES CURRICULARES DA EDUCAÇÃO INFANTIL II.....	160



## APRESENTAÇÃO

Prezada Comunidade Escolar:

É com imensa alegria que compartilhamos a proposta curricular da Educação Infantil II, resultado de muitos movimentos do coletivo da educação da rede pública municipal de Jundiaí.

Em 2015 convidamos os profissionais da educação a participarem da elaboração deste documento, na perspectiva da construção coletiva. Nosso maior sonho era que todos os atores envolvidos no processo de ensino e aprendizagem - professores, gestores, profissionais da escola, famílias - pudessem contribuir com suas reflexões em prol de uma escola *da e para* a infância.

Nesse sentido, a construção do currículo da Educação Infantil II estabeleceu-se como um intenso e fecundo caminho de *formação continuada* com as equipes escolares.

Durante todo o percurso focamos as discussões em *marcas* da Educação Infantil II, ou seja, nossos desejos: uma pedagogia centrada na *cultura da infância* com ênfase no protagonismo infantil; dar voz às crianças; partir dos saberes que elas trazem com o intuito de garantir a aprendizagem por meio dos seus direitos; ter o brincar enquanto ferramenta de aprendizagem; o educador enquanto autor e pesquisador de sua prática; a gestão colegiada dos processos na parceria com as famílias.

Para ilustrar a ideia que a elaboração coletiva da proposta curricular da Educação Infantil II representa para o nosso segmento, escolhemos um inspirador poema do mestre João Cabral de Melo Neto:

### ***Tecendo a Manhã***

*Um galo sozinho não tece uma manhã: ele precisará sempre de outros galos. De um que apanhe esse grito que ele e o lance a outro; de um outro galo que apanhe o grito de um galo antes e o lance a outro; e de outros galos que com muitos outros galos se cruzem os fios de sol de seus gritos de galo, para que a manhã, desde uma teia tênue, se vá tecendo, entre todos os galos.*

*E se encorpando em tela, entre todos, se erguendo tenda, onde entrem todos, se entretendo para todos, no toldo (a manhã) que plana livre de armação. A manhã, toldo de um tecido tão aéreo que, tecido, se eleva por si: luz balão.*

A fim de que houvesse uma manhã em nossa proposta curricular, foi necessário (a) a ajuda e o envolvimento de todos, seja na apresentação de ideias, seja ainda na discordância de ideias, ou até mesmo na comunhão de ideias. O documento foi elaborado com o cuidado de quem vai dialogar com ele, para que compreenda, identifique-se, sintase provocado a pensar, a refletir, a concordar ou discordar, de modo a consensuar; mas, acima de tudo, para *conversar*



com ele na construção de sua prática. Nesse movimento de elaboração coletiva, buscamos deixar como marca na educação de Jundiaí a *criança potente*, enquanto centralidade do processo pedagógico.

Se, de acordo com as DCNEI, art. 3, *o currículo é um conjunto de práticas que busca 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*, buscamos inspiração na perspectiva de Larrosa, para a nossa opção da aprendizagem por meio das experiências: *“a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, não o que toca”*.

Também é nessa perspectiva que convidamos a todos para a leitura deste documento, tecido a muitas mãos, saberes, fazeres, porque como já disse Thiago de Melo, *o que trago de novo é o jeito de caminhar* e nosso jeito de caminhar é coletivo, pela união das pessoas em prol de uma educação emancipadora.

Parabéns a todos e a todas que se empenharam na construção coletiva da proposta curricular da Educação Infantil II, da rede municipal de educação de Jundiaí.

Um grande e afetuoso abraço.

*Isabel Cristina da Costa*

**Diretora de Educação Infantil II**



## CARTA DA COMISSÃO CURRICULAR

### RELATO DO PROCESSO VIVENCIADO

As necessidades da sociedade têm levado os profissionais da educação a repensarem as concepções e práticas da escola atual.

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil trazem as aprendizagens das crianças por meio das experiências que devem ser “intencionalmente planejadas e permanentemente avaliadas (...) considerando a integralidade e indivisibilidade das dimensões expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural das crianças...” (DCNEI, 2013, p. 86), garantindo assim, o direito de aprender, o que traz um novo desafio aos profissionais da educação: deslocar o olhar para os *direitos de aprendizagem*, ao mesmo tempo em que reafirma a concepção de sujeito ativo e construtor de conhecimento. Isso implica sair de uma proposta com foco apenas na tarefa de *ensinar*, em que a escola diz o que deve ser feito, para uma proposta de *relação de ensino*, na qual a criança interage com os conhecimentos, construindo percursos próprios nas relações que estabelece.

A revisão da Proposta Curricular da Educação Infantil II do Município de Jundiá foi iniciada, ainda em estágio embrionário, no ano de 2013, com um projeto de estudo e reflexão nas unidades escolares de alguns textos, propostos pela Secretaria Municipal de Educação, que discorriam sobre o direito à aprendizagem de todos.

Os saberes despertados nesses textos, bem como a reflexão das práticas pedagógicas nas Unidades Escolares impulsionaram o pensar dos educadores sobre as reais situações de aprendizagem e a necessidade da reelaboração da proposta curricular.

Diante da necessidade de reelaboração do currículo para atender as metas propostas no Plano Municipal de Educação, em 2015 a Secretaria Municipal de Educação propôs um ciclo de palestras que levou os profissionais da educação a repensarem as práticas junto às crianças. A primeira palestra foi “*Desvendando o Currículo na Educação Infantil*”, de Císele Ortiz, que contribuiu com as seguintes reflexões: a qualidade social da educação, a concepção de infância e cultura da infância, os direitos de aprendizagem, o brincar como instrumento de aprendizagem, a criança como protagonista da aprendizagem. Todas essas questões sob a concepção de um currículo reflexivo e participativo, humanizado e coerente com a política de inclusão, respeitando as diferenças, a pluralidade cultural e as múltiplas linguagens.

Após essa palestra, foram realizadas outras com os seguintes temas:

- 4.1 Escola, família e acolhimento, por Sílvia Carvalho.
- 4.2 Linguagens de crianças, por Silvana Augusto.
- 4.3 Brincadeiras e jogos: a principal maneira pela qual as crianças conhecem o mundo, por Denise Nalini.
- 4.4 Avaliação da/na Educação Infantil, por Bruna Ribeiro.
- 4.5 Diversidade e suas singularidades no desenvolvimento de crianças pequenas, por Bel Santos.
- 4.6 Educação Infantil na perspectiva da inclusão, por Liliane Garcez.
- 4.7 Experiências de exploração da natureza e da cultura, por Maria Virgínia Gastaldi.



A participação das escolas nessas palestras se deu por meio de representantes escolhidos pelas Unidades Escolares e foram socializadas com toda equipe escolar, pautadas em duas questões: o que cada escola já faz diante do tema abordado e o que se pode fazer melhor. A partir dessas discussões, a equipe escolar elaborou uma síntese e enviou para equipe de supervisão. Para discutir esses registros foi criada uma comissão representada por um membro eleito de cada Unidade Escolar, cujo papel foi ler, discutir e organizar as ideias para compor o currículo.

Em fevereiro de 2016, houve a continuidade do ciclo de palestras, envolvendo a participação de todos os profissionais da Educação Infantil II, com o tema “Construindo a Base para a Educação Infantil”, por Silvana de Oliveira Augusto, com foco nos *direitos de aprendizagem* e a importância da experiência nesse processo. No mês de março, Janaína Vargas de Moraes Maudonnet realizou outra palestra abordando o protagonismo da criança com o tema “A importância da escrita das manifestações infantis na Proposta Curricular da Educação Infantil”.

No decorrer desse processo os membros da Comissão se reuniram com a equipe de Supervisão para estudar e refletir sobre a estrutura e as características de um texto curricular. Depois, cada grupo ficou responsável por escrever sobre uma determinada temática para compor o documento curricular articulando com as contribuições advindas dos relatos das Unidades Escolares.

Com o intuito de fornecer subsídios para a escrita deste Documento Curricular e com base nos documentos legais, Silvana de Oliveira Augusto, como consultora do MEC, esteve com a Comissão elucidando tópicos e aspectos referentes à construção da Base Nacional Comum, cujos princípios são os *direitos de aprendizagem*, garantidos nos campos de experiências e nos quais a criança é protagonista.

As discussões permitiram uma reflexão e orientação para a escrita do documento e, assim, pautar as decisões referenciais sob as luzes das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, documento vigente, já aprovado pelo Conselho Nacional de Educação.

A etapa seguinte foi dedicada à elaboração dos objetivos e das orientações didáticas das experiências, a saber: Corporais; Comunicativas/Expressivas; Sociais; Artísticas; Investigação e Representação da Natureza e Cultura; Investigação e Representação Matemática. Os representantes foram divididos em grupos. A comissão contou ainda com a participação de profissionais do Núcleo de Arte, Educação e Cultura, constituído pela equipe gestora, professores de Arte, Música e professores da oficina Brincalê, ô Lalá; Núcleo de Educação e Cultura Corporal, Núcleo de Educação Sociocomunitária, Núcleo de Educação Socioambiental e a Diretoria de Educação Inclusiva.

Finalizado o Documento a versão preliminar foi encaminhada às equipes escolares para apreciação, análise e reflexão, com o objetivo de contribuírem com propostas para possíveis alterações, supressões e/ou acréscimos, visando o enriquecimento do texto.

Com a intenção de viabilizar a ampla participação, as contribuições foram acolhidas em Plenária reunindo todos os profissionais da Educação Infantil II, subdivididos em temáticas que, além das experiências, contaram com os textos fundantes do Documento Curricular. Após esse processo, a Comissão retornou ao texto para realizar as adequações sugeridas, preservando a concepção da criança como protagonista, como aquela que se apropria do conhecimento de forma ativa.

Por fim, é importante ressaltar que este documento foi construído a muitas mãos, fruto de uma escrita coletiva e reflexiva.





## 1. A EDUCAÇÃO INFANTIL II DA REDE MUNICIPAL DE JUNDIAÍ.

### 1.1 Trajetória da educação infantil em Jundiaí.

Inicialmente, para maior compreensão da conjuntura atual, na elaboração do novo Currículo, achamos necessário fazer uma *retrospectiva histórica* da organização educacional e escolar da Educação Infantil II no município de Jundiaí. A presente narrativa não tem como objetivo a valorização de determinado período em detrimento de outro, mas sim, evidenciar as valiosas contribuições de todos os atores envolvidos no processo de evolução deste segmento, desde o seu início até os dias atuais. Todo o trabalho na área educacional, realizado no município, sempre esteve pautado em documentos oficiais, nas correntes pedagógicas em destaque, no contexto histórico de cada época. Temos o intuito de descrever as principais mudanças ocorridas, independente das gestões que estiveram à frente da Secretaria da Educação e das concepções de ensino envolvidas na trajetória que trilhamos.

A história da educação infantil é relativamente recente no Brasil. O atendimento em creches e pré-escolas cresceu significativamente nas últimas décadas em decorrência da inserção da mulher no mercado de trabalho, entre outros fatores. Para atender a demanda das mães trabalhadoras, que necessitavam de um lugar seguro para os cuidados com os filhos, os municípios precisaram criar alternativas para receber essas crianças. Assim, foram criados os primeiros parques infantis.

Adequando-se aos novos paradigmas, o primeiro estabelecimento de ensino no município de Jundiaí, voltado para a educação de crianças de 3 a 12 anos, foi entregue no ano de 1946, denominado Parque Infantil Prefeito Manoel Anibal Marcondes, que funcionava no contraturno e proporcionava às crianças atividades recreativas e aulas de reforço escolar. Após vinte e quatro anos outras instituições foram inauguradas e, em 1970, abertas outras quatro com a mesma finalidade do denominado parque infantil, atendendo crianças de 4 a 6 anos.

As unidades funcionavam em dois turnos e recebiam, no período matutino, as crianças pré-escolares e, no período vespertino, as turmas do parque. Além disso, aos sábados, as crianças podiam frequentar o parque e interagir com outros colegas (JUNDIAÍ, 2004, P. 33-34). A concepção que se tinha de criança, nesta época, era pautada no assistencialismo e reduzia-se às atividades que privilegiavam o brincar espontâneo, o desenho e a pintura com materiais diversos. As tendências metodológicas daquele período constavam das propostas oficiais, eram norteadas pela “escola ativa” e tinham como referência os autores clássicos como Montessori, Froebel e Freinet.

Pela necessidade de melhor organizar a educação de Jundiaí foi criada em 1971 a Secretaria Municipal de Educação. Os parques infantis foram extintos em 1975 e o município passou a responsabilizar-se pela educação pré-escolar, com a visão de educação infantil como período preparatório para o Ensino Fundamental. Nessa época proliferou pelo Brasil o que foi chamado por “tecnicismo educacional”, inspirado nas teorias *behavioristas*, pautado em uma prática pedagógica composta por atividades mecânicas, com exercícios motores repetitivos, desenhos mimeografados, cadernos de caligrafia para treino de habilidades motoras, com conteúdos voltados para o preparo do aluno para a alfabetização. Essa prática tinha como crença a ideia de que a criança seria alfabetizada se dominasse a coordenação motora fina e global. Nesta concepção, a criança era vista como alguém que devia ser preparada para alçar etapas, ou seja, ela precisava passar por fases de treino, pautadas na prontidão para poder ler e escrever, pois considerava-se que ela precisava dominar tecnicamente os movimentos do corpo, como se a aprendizagem não fosse algo natural do ser humano, mas dependente de técnicas.



A criança deveria corresponder e reagir aos estímulos dando as respostas esperadas pela instituição escolar, sem considerar suas particularidades. O material pedagógico dos professores era composto por manuais didáticos que deveriam ser aplicados de modo técnico e instrumental e as atividades dominantes constavam de uma série de exercícios que iam do mais simples ao mais complexo, cobrindo pontinhos, fazendo linhas diversas, preenchendo cadernos de caligrafia, passando por fases de recorte e de colagem, que tinham como objetivo o desenvolvimento da percepção, da coordenação motora global e fina e da coordenação viso-motora.

Na década de 1980 os trabalhos de alguns pesquisadores começaram a ser divulgados pelo mundo, chegando ao Brasil. Assim, partindo dos estudos de Piaget, Vygotsky, Wallon e da pedagogia crítica de Paulo Freire, a educação infantil passou por uma inovação. Embora ainda com uma concepção de preparo para o então denominado 1º ano do Primeiro Grau, o ensino na Educação Infantil estava focado na criança e no seu desenvolvimento.

Entre 1989 e 1992, após a promulgação da Constituição Federal e do ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente), houve um investimento maior na construção de novas escolas para atender à demanda da população, aumentando o número de vagas para as crianças. Jundiá começou a ter destaque na região e no país por ter conseguido implantar, em sua rede de educação pública, uma reconhecida qualidade de atendimento às crianças. Isso se deu em decorrência da ampliação do atendimento, da contratação de um número maior de profissionais, da aquisição de novos equipamentos e do investimento na formação de toda a equipe educacional municipal. Esse contexto foi permeado por importantes mudanças e transformações pedagógicas.

Para dar conta da qualidade esperada para a educação das crianças do município, garantida pela legislação, iniciou-se um período de intensos estudos com o objetivo de encontrar uma proposta pedagógica educacional que contemplasse os anseios de toda a comunidade escolar e que fosse condizente com o compromisso político do município, cujo foco era a qualidade do desenvolvimento infantil. Para isso foram promovidos encontros dos profissionais da rede municipal com vários estudiosos de renome. Diferentes correntes da área educacional foram estudadas e, em 1993, o município de Jundiá adotou a concepção socioconstrutivista como suporte para os trabalhos pedagógicos.

Assim, os profissionais da educação passaram a ter formação contínua. Foram oferecidos diversos cursos nas mais diferentes áreas e esse período foi relevante para a formação dos diversos profissionais da educação. Também, neste período, implantou-se, na educação infantil, um projeto denominado “Educação do Movimento” que tinha como objetivo despertar o gosto para as atividades físicas por meio de jogos e brincadeiras.

Em 2003, os primeiros professores de Educação Física, em caráter de contratação temporária, passaram oficialmente a fazer parte do projeto. Três anos depois, por meio de concurso público, os professores formados em licenciatura plena em Educação Física, foram chamados para trabalhar com os professores polivalentes do projeto. Anos depois, o projeto foi extinto e as escolas de Educação Infantil passaram a ter aulas de Educação Física, com professores especialistas na área.

A primeira proposta curricular de Educação Física foi apresentada às unidades escolares em 2011.

Em 1996, com a promulgação da Lei 9394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) o município adotou a proposta de municipalização das escolas de Ensino Fundamental do Estado, assumindo a responsabilidade de formação dos profissionais e de manutenção dessas unidades escolares. Deste processo de mudanças, surgiu o primeiro documento norteador do trabalho dos professores. O *Texto Norteador do Trabalho de Capacitação de*





*Professores da Rede de Ensino de Jundiá* foi elaborado para fundamentar teoricamente e orientar a elaboração do novo currículo do município. O documento foi produzido com a contribuição dos profissionais e entregue no ano de 1994 (JUNDIÁ, 2004, P. 34-37).

A partir desse documento norteador, alguns professores passaram a ter formação para serem multiplicadores em suas unidades de ensino. Após uma avaliação do trabalho no ano de 1994, percebeu-se a necessidade de ampliar o envolvimento dos profissionais no processo e de construir um documento curricular para a educação infantil, que pudesse complementar e implementar o Texto Norteador. Em 1996 foi entregue a versão preliminar do Currículo da Educação Infantil da Rede Municipal de Jundiá.

Foi um período de grandes mudanças com relação à visão de criança, de aluno e do modo como pensam e aprendem; mudanças de concepções que estavam profundamente arraigadas nas ideias dos professores, por anos trabalhando com a visão tradicional e tecnicista. Foi preciso muito estudo, palestras com conceituados profissionais da educação, renomados estudiosos e pesquisadores do Brasil e de outros países. Mais do que ensinar aos alunos, foi preciso reaprender a aprender com eles.

Entre 1995 e 1997, além do tempo reservado à formação continuada dentro do ambiente escolar, foi oferecido aos profissionais a formação continuada opcional, com 95% de adesão. Neste último ano, foram aprovados o Estatuto do Magistério do Sistema Municipal de Ensino, o Conselho Municipal de Educação, e o Regimento Comum das Escolas Municipais de Educação Básica de Jundiá.

Foi criada a jornada única de 30 horas semanais de trabalho para os professores, das quais 5 horas deveriam ser dedicadas ao estudo, formação e trabalho na preparação de atividades e avaliações. Houve, também, a ampliação do tempo de aula, que passou de 4 para 5 horas diárias. Esse foi um imenso ganho para a Educação Infantil do município, pois os professores passaram a ter um horário reservado para o estudo. Além disso, o Ministério da Educação (MEC) lançou alguns documentos norteadores da educação, dentre eles, o Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil (RCNEI), que por ser o primeiro documento específico desse segmento teve ressonâncias significativas e pautou a formação continuada dos profissionais das escolas do município.

O Sistema de Educação de Jundiá adotou a prática pedagógica de trabalho por meio de modalidades organizativas (projetos didáticos, seqüências de atividades, atividades permanentes) e os professores puderam elaborar seus planos de ensino levando em consideração as particularidades de sua escola e de seus alunos.

Entre 2009 e 2012 foi elaborada uma nova Proposta Curricular de Jundiá- Educação Infantil de 04 a 05 anos, que trouxe em seu corpo as expectativas de aprendizagem a serem alcançadas nos diversos eixos e faixa etária. A partir da nova proposta curricular foi adotado o material do Mathema/Projeto Ciranda composto de atividades para as crianças e orientações didáticas para os professores. Neste período, a formação continuada para gestores e professores estava vinculada a implantação e realização do trabalho com o material. Objetivando o acompanhamento das aprendizagens das crianças, a equipe da educação infantil com orientações da coordenação da empresa Mathema, traçou um novo formato de avaliação, centrado nas expectativas de aprendizagens.

Houve várias ações realizadas com a intenção de melhoria da educação: os projetos de Leitura; o projeto Brincar em parceria com o CENPEC (Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária) e o projeto de musicalização infantil. Além disso, em 2012 os professores conquistaram a equiparação de 40% sobre o salário, pelo nível universitário, a exemplo do que já recebiam os demais funcionários da prefeitura.



O ano de 2013 trouxe mudança na Gestão da Secretaria Municipal de Educação. Novos profissionais foram escolhidos para gerir a Educação. Optou-se por criar a Diretoria de Educação Infantil I, para atendimento de crianças de 0 a 03 anos, e a Diretoria de Educação Infantil II, para atendimento de crianças de 4 e 5 anos. Neste mesmo ano, a equipe técnica promoveu, de forma participativa, encontros coletivos com gestores das unidades escolares, supervisores de ensino, assessores e coordenadores, os quais foram multiplicadores nas unidades escolares. O propósito desses encontros era ler e discutir textos de referência, refletindo sobre os caminhos que poderiam levar à elaboração das Diretrizes Pedagógicas Iniciais da SME.

Por meio de estudos, do diálogo e da reflexão foi definida a concepção de educação que seria adotada pela gestão da Secretaria. Assim sendo, adotou-se a Pedagogia Crítica, concepção que se compromete com uma educação indispensável à humanidade na construção dos ideais de paz, liberdade e justiça social, defendendo também a criação de novas formas de organização de ensino, com a introdução de novos conteúdos curriculares e novas práticas pedagógicas.

Nesse paradigma educacional, as equipes das escolas da educação infantil II evidenciaram um anseio por mudanças nas práticas de ensinar e aprender com as crianças. Uma possibilidade encontrada coletivamente e pautada nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009) foi o deslocamento do foco de expectativas de aprendizagem para *direitos de aprendizagem*. Por esse motivo, o documento curricular tem como eixo a criança que está na centralidade do processo, é a protagonista e a autora de sua aprendizagem. Considerada em sua integralidade, deve ser apoiada em suas iniciativas para que tenha o direito de aprender nas experiências, num ambiente diversificado e rico em oportunidades. Desta forma, cabe ao professor o papel de mediador, planejando situações que ampliem as experiências e os saberes das crianças.

Atualmente a formação desenvolvida busca atender às exigências para que esses direitos sejam garantidos a todas as crianças, indistintamente. A partir dessa mudança de paradigma, o material didático Ciranda passou a ser utilizado no planejamento do professor como material de apoio. A *avaliação* passa a considerar outras variáveis, envolvendo todo o contexto escolar, a reflexão da prática pedagógica, a comunidade e a valorização dos projetos interdisciplinares. Trata-se de um processo de acompanhamento da aprendizagem das crianças, por meio de observações e registros, considerando não só suas produções, mas também as interações e diálogos que estabelece com o meio e com o outro.

Para compreensão dos novos modos de organizar o tempo por meio das modalidades organizativas houve a necessidade de aprofundarmos os estudos acerca dos Projetos Didáticos, Seqüências de Atividades, Atividades Permanentes e Ocasionais. Assim, fez-se necessário um curso de formação que tivesse um estudo pautado em pesquisas mais recentes e que levasse em consideração as demandas formativas atuais.

Dando continuidade às ações de formação, a Diretoria de Educação Infantil II, nos anos de 2014, 2015 e 2016, realizou encontros literários que fazem parte do Programa “Jundiá Faz Leitura” tendo como objetivos contribuir para a efetivação do *direito à leitura* possibilitando a ampliação do acesso ao livro para todas as crianças, estimulando o gosto pela leitura e promovendo a aprendizagem permanente e autônoma.

Visando atender à Lei Complementar nº 537, de 18 de dezembro de 2013, a Secretaria Municipal de Educação reformulou a jornada de trabalho dos ocupantes de cargos docentes. Para essa adequação, foi necessária uma readaptação do tempo de 30 h semanais dos docentes, que ficou assim dividida: 20 horas em interação com os alunos e 10 horas para estudo, planejamento, avaliação e atendimento aos pais. Tendo em vista a nova organização



da jornada de trabalho dos docentes, foram criadas duas oficinas: jogos, brincadeiras e contação de histórias e a de musicalização infantil, com professores específicos. Neste mesmo período, foram contratados professores licenciados em Arte, que passaram a integrar o quadro dos docentes.

Com a implantação desta Lei, ampliou-se tempo de aula de educação física para uma hora em todos os segmentos.

No final do ano de 2015, decidiu-se pela fusão das duas oficinas e houve grande mobilização com os alunos da rede no sentido de escolherem um novo nome para elas, que passou a chamar oficina “*Brincalelê - ô - lalá*”, com 2 h de aula em cada turma. O grupo de professores da oficina *Brincalelê - ô - lalá* realiza formação com profissionais especializados e com os coordenadores do Núcleo de Arte, Educação e Cultura.

A Lei nº 8.102 de 28 de novembro de 2013 instituiu o Programa de Educação em Tempo Integral no Sistema Municipal de Ensino, criado pela Lei nº 5.086, de 29 de dezembro de 1997.

As primeiras escolas de período integral, que atendem a Educação Infantil II (04 e 05 anos), foram inauguradas em fevereiro de 2016: EMEB João Fumachi e EMEB Rute Sirillo Duarte Miranda.

Assim, com os investimentos realizados ao longo de todos esses anos e com o comprometimento de todos os atores envolvidos no processo educativo, acredita-se estar a caminho de uma educação cidadã para todas as crianças de Jundiaí.

## **1.2 Caracterização da rede de educação infantil II SME Jundiaí.**

Atualmente, segundo dados da Diretoria de Apoio Administrativo, por meio do Núcleo de Administração Escolar, a Educação Infantil II (pré-escola) atende cerca de 7.682 (sete mil, seiscentos e oitenta e dois)<sup>1</sup> alunos de 04 e 05 anos, em 45 (quarenta e cinco) Unidades Escolares, sendo que 31 (trinta e uma) atendem somente Educação Infantil e outras 14 (catorze) que possuem, também, turmas do Ensino Fundamental. Desse total, 43 (quarenta e três) Unidades atendem em período parcial, manhã, das 7h30 às 12h30 e tarde, das 13h às 18h e 2 (duas) em período integral, das 7h30 às 16h30.

É papel da Secretaria Municipal de Educação de Jundiaí atender à demanda por vagas no município e, por isso, um intenso trabalho de reorganização vem sendo realizado, visando garantir o que prevê a Constituição Federal (BRASIL,1988):

*Art.208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:*

*I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria;*

O segmento de Educação Infantil II (pré-escola) vem se consolidando no Brasil e isso também ocorre no município de Jundiaí, que apresenta significativa evolução nas matrículas da população, na faixa etária de 4 a 5 anos, de 2008 a 2015, conforme dados:



2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015
5.975	6.348	6.946	7.019	6.887	6.639	7.268	7.420

O quadro de profissionais<sup>2</sup> que atuam nas Unidades de Educação Infantil II é formado por:

Diretor de Escola	31
Assistente de Direção	7
Coordenador Pedagógico	34
Professor	375
Professor de Arte	17
Professor <u>Oficinista do Brinca-Lelê-Ô-Lalá</u>	31
Professor de Educação Física	44
Cozinheira	65
Assistente de Administração <sup>1</sup>	25
Agente de Serviços Operacionais	103

A Diretoria de Educação Infantil II, responsável por esse segmento, é composta por uma diretora, cinco supervisores escolares e uma coordenadora pedagógica, responsável pelo projeto da oficina do Brincalelê-Ô-Lalá. Além desses profissionais, a Diretoria trabalha de forma integrada com os profissionais das demais Diretorias que compõem a Secretaria Municipal de Educação, bem como com os Núcleos, que visam promover ações a partir do diálogo com a rede e demais parceiros.

### 1.3 Concepção de ensino e de aprendizagem na educação infantil II.

#### 1.3.1 Marcos legais e concepção de infância.

A Declaração Universal dos Direitos da Criança e do Adolescente, em relação à educação infantil (1959) apresenta um novo paradigma frente à compreensão da função social e educativa da creche e da pré-escola. Estes espaços passam a ser vistos como de direito de todas as crianças à educação, independentemente de seu grupo social.



O reconhecimento da importância desse atendimento é referendado na Constituição Federal de 1988 que traz um novo olhar político, pedagógico e social para a criança ao considerá-la sujeito de direito e ao estabelecer a responsabilidade da família, da sociedade e do Estado visando à proteção e promoção dos direitos das crianças, no que diz respeito à matrícula em escola pública, com igualdade de condições para acesso e permanência (art. 206, I).

O Estatuto da Criança e do Adolescente, publicado em 1990, que dispõe sobre a proteção integral da criança e do adolescente ratifica os dispositivos prescritos na Constituição Federal e define das especificidades desses sujeitos como pessoas humanas plenas em processo de desenvolvimento.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), principal diploma legal a regular a educação no País, define a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica e tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de zero a cinco anos de idade em seus aspectos físico, afetivo, intelectual, linguístico e social, complementando a ação da família e da comunidade.

A Resolução do CNE/CEB nº 1 de abril/1999 e o Parecer CNE/CEB nº 22/98 instituem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (reformulada e atualizada pela Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009). De caráter mandatário constituem em princípios, fundamentos e procedimentos que orientarão as instituições de educação infantil.

Nesse contexto legal, a criança é vista como *sujeito histórico de direitos* e o *direito à educação* pressupõe o respeito às necessidades da criança em cada fase de seu desenvolvimento: o direito à brincadeira, à atenção individual, ao afeto, às interações, à aprendizagem e ao conhecimento, considerando a integralidade e a individualidade das dimensões expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética<sup>1</sup>, estética e sociocultural das crianças.

Nessa análise, torna-se necessária a integração das funções de *educar e cuidar* nas instituições de educação infantil criando-se espaços para que as crianças possam desenvolver sua identidade e autonomia por meio de diversas aprendizagens em situações de interações. Essa concepção compreende o *cuidado* como parte integrante e indissociável ao processo educativo, inclui interessar-se sobre o que a criança sente, pensa, o que sabe sobre si e sobre o mundo, visando a ampliação deste conhecimento e de suas habilidades.

É preciso considerar que educar e cuidar pressupõe a participação da criança no processo social e cultural. É possibilitar o acesso a diferentes formas de conhecer e aprender num contexto rico e coletivo de trocas entre adultos e crianças, crianças entre si, em ambientes acolhedores, desafiadores, flexíveis, interativos e reveladores das produções das crianças numa rotina planejada e estruturada, a fim de favorecer a autonomia.

É inquestionável o papel determinante que ocupa a brincadeira no planejamento da rotina infantil. Brincar é uma linguagem por excelência e as crianças têm esse direito. Elas pensam, compreendem e se apropriam do mundo por meio das brincadeiras; criam e recriam contextos, cenários e enredos atribuindo significados as suas experiências.

A brincadeira amplia o universo cultural da criança, estimula sua imaginação e possibilita criar e

---

1 Entendemos a Ética como um conjunto de princípios que regulam a vida social, os costumes agregados à vida em sociedade que os cidadãos utilizam na convivência entre si.



recriar contextos de seu cotidiano, favorecendo a ressignificação do real.

O papel do professor nesse contexto é imprescindível, uma vez que planeja, organiza e transforma os espaços de forma a torná-los estimulantes e desafiadores, medeia as relações favorecendo as trocas entre os pares.

O *processo de avaliação* ocorre ao longo de todo o aprendizado e desenvolvimento da criança e as instituições de educação infantil devem criar mecanismos para o acompanhamento dos avanços apresentados.

Conforme estabelecido na Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL, 1996) a finalidade da avaliação é acompanhar e repensar o trabalho desenvolvido. É fundamental, portanto, avaliar as condições de oferta, os contextos, as ações e as possibilidades que envolvem as crianças.

A observação freqüente aliada aos registros e documentos produzidos por adultos e crianças é condição necessária para acompanhar o desenvolvimento das crianças e criar condições de buscar níveis mais elevados no processo de ensino e aprendizagem. Cabe destacar que a avaliação, neste contexto, distancia-se dos objetivos de seleção, promoção ou classificação.

### ***1.3.2 Princípios éticos, políticos e estéticos.***

Considera-se para a Educação Infantil do Município de Jundiá os princípios norteadores definidos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (BRASIL, 2009). Este documento faz referência aos princípios éticos, políticos e estéticos, como elementos que sustentam as relações vividas nos espaços de atendimento à educação infantil.

Art.6º As propostas pedagógicas da Educação Infantil devem respeitar os seguintes princípios:

I – Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e as diversas culturas, identidades e singularidades.

II – Políticos: do direito da cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática.

III- Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais (BRASIL, 2009, p.2).

Dos princípios éticos o que se busca desenvolver na criança é o *princípio da autonomia*. Ao participar das práticas educativas, a escola deve assegurar às crianças a manifestação de seus interesses, de seus desejos e de suas curiosidades. Para a conquista da autonomia, é preciso valorizar as produções individuais e coletivas, a escolha das próprias brincadeiras e o avanço das ações voltadas para as atividades de cuidados pessoais diários.

Paulo Freire (2002) afirmava que, a formação ética acontece na educação e na sala de aula, quando a sociedade, a escola, o professor e o aluno lutam para uma educação transformadora, dialógica e conscientizadora. Na perspectiva do autor, alunos e professores são engajados numa dimensão crítica e criativa no processo da construção do conhecimento, em que todos ensinam e todos aprendem num processo criador e recriador, ligados às próprias experiências existenciais e origens culturais. Tanto professor quanto aluno percebem suas realidades criticamente e criam conhecimento dentro e por intermédio do diálogo.



Como diz o autor, o *diálogo* é um compromisso com o outro, implica o reconhecimento do outro, permite ao educador e ao educando que defendam o seu ponto de vista e apresentem novas opções e possibilidades. O diálogo é uma relação horizontal. Segundo Freire, nutre-se de amor, humildade, esperança, fé e confiança. O diálogo é, portanto, uma exigência existencial que possibilita a comunicação e permite ultrapassar o conhecimento adquirido e vivido. Nesta *relação dialógica*, ensinar e aprender são possíveis quando “o pensamento crítico do educador ou educadora se entrega à curiosidade do educando. (...) Mas, para isso, o diálogo não pode converter-se num bate-papo desobrigado que marche ao gosto do acaso entre professores ou professoras e educando” (FREIRE, 2002, p.118).

Os princípios estéticos, da sensibilidade, da ludicidade, da diversidade, da criatividade devem sustentar as práticas da Educação Infantil possibilitando às crianças a participação efetiva nas diferentes linguagens e saberes que circulam na sociedade. Ser solidário com os colegas, aprender a fazer comentários produtivos em relação às suas produções e as dos demais deve ser parte integrante do Projeto de Escola. Desta forma, a escola amplia as possibilidades da criança garantindo seus *direitos de aprendizagem* que podem ser condensados em seis possibilidades: conviver, brincar, explorar, participar, expressar e conhecer-se<sup>3</sup>.

Os princípios políticos dos direitos e deveres no exercício da cidadania estão previstos na Constituição Federal (BRASIL, 1988). A educação deve trilhar o caminho de educar para a cidadania garantindo que as crianças se integrem e atuem na sociedade na defesa de seus direitos e no cumprimento de seus deveres. Corroborando com essa ideia, para Paulo Freire (2001), a educação deve ter uma visão global do aluno levando em conta seus sentimentos e emoções. Nesse sentido, criar contextos em que possam expressar os seus sentimentos, opiniões, questionamentos e aprender a considerar os sentimentos e as opiniões dos outros, deve ser o fio condutor do Projeto Político Pedagógico para a formação participativa e crítica. A escola tem que garantir que todos os alunos, sem discriminações, tenham as mesmas oportunidades e possam deslocar-se em suas aprendizagens nas experiências de ser e estar no mundo, isto é, ser capaz de se relacionar com as pessoas e com a sociedade.

### ***1.3.3 Dimensões da educação infantil: interação, brincadeira, participação e diversidade.***

As aprendizagens se desenvolvem nas interações que as crianças estabelecem com os objetos da cultura, com outras crianças, com os professores, com os adultos, com os pais, com o espaço físico em que estão inseridas. Estas interações contribuem para os alunos conhecerem a si mesmos e constituem espaço privilegiado de aprendizagem e desenvolvimento na construção da identidade e da autonomia.

Portanto, é função das unidades escolares possibilitarem aos alunos diversas situações em que tenham a oportunidade de interagir com elementos culturais e sociais, diferentes objetos, pessoas, espaços e realidades.

A interação das crianças com os seus colegas é uma das possibilidades da construção da cultura infantil. Por isso, é importante oportunizar interações entre os diferentes grupos etários e momentos intercalados em que as crianças possam brincar em grupos e sozinhas.

Partindo desta concepção, as unidades escolares municipais de Educação Infantil de Jundiá, organizam momentos na rotina escolar que promovem estas interações. Entre elas estão: cantos, oficinas, parque, jogos e brincadeiras e desenvolvimento dos projetos didáticos. Desta forma, as crianças têm a oportunidade de realizar atividades em grupos que diferem em termos de faixa etária, pertencimento étnico-racial, classe social, entre outros.



**A interação com o espaço físico e materiais:** a forma como os espaços físicos estão organizados revela as concepções da escola, tornando-se um elemento indispensável a ser observado. A organização do espaço precisa ser pensada de modo a possibilitar desafios cognitivos e motores que farão as crianças avançarem no desenvolvimento de suas potencialidades, nos campos cognitivo, social, emocional e motor. Subir, andar, pular, sentir os diferentes cheiros são bons contextos de aprendizagem para que a criança se sinta segura, estimulada, desafiada e com o sentimento de pertencimento àquele ambiente e, principalmente, podendo estabelecer relações com os seus pares. Com o intuito de garantir os direitos<sup>4</sup> de aprendizagem da criança - conviver, brincar, participar, explorar, expressar, conhecer-se - no município de Jundiá existe uma preocupação pela organização de diferentes espaços das unidades escolares, trazendo para esses ambientes instalações desafiadoras e significativas que possibilitem às crianças oportunidades para pensar, explorar, criar e desenvolver potencialidades.

**A interação professor – aluno:** deve pautar-se na dignidade, no respeito e no diálogo. O aluno precisa ser apoiado e incentivado em suas iniciativas sendo-lhe garantido a igualdade de oportunidades e o acesso às práticas sociais ligadas ao patrimônio cultural, científico e tecnológico.

É imprescindível garantir um ambiente favorável à aprendizagem em que sejam trabalhadas a autoestima, a confiança, a autonomia e a valorização do aluno.

**Interação criança – criança:** As crianças se juntam em grupos pelo desejo de brincar coletivamente, e assim vão se constituindo como agentes de sua experiência social, organizando suas ações e interações, criando regras de convivência social e de participação nas brincadeiras com autonomia. A brincadeira é suporte da sociabilidade e lugar de construção de culturas.

Por meio das interações a criança constrói o conhecimento, o respeito de si e do mundo, aprende e produz cultura. No brincar a criança tem oportunidade de imitar o conhecido para construir o novo. “Conforme ele reconstrói o cenário necessário para que sua fantasia se aproxime ou se distancie da realidade vivida, assume personagens e transformando objetos pelo uso que delas faz” (PARECER CNE/CEB nº20/2009).

Na Rede Municipal de Ensino de Jundiá, entre 2013 e 2016, houve um investimento em formação envolvendo, gestores e professores, para ressignificar o brincar e o papel protagonista do aluno, no contexto atual das unidades escolares, focando a interação das crianças e a construção do conhecimento nas práticas sociais.

A Educação Infantil II fez a opção político pedagógica de assumir outros dois eixos como norteadores do trabalho junto às crianças: participação e diversidade. A inclusão da dimensão Participação visa demarcar o lugar de sujeito que a criança ocupa no fazer educativo e o seu papel ativo na relação ensino e aprendizagem.

O desafio do adulto educador é possibilitar meios e estratégias para que os conhecimentos científicos, artísticos, culturais, sociais estejam presentes na vida escolar em seu uso social com participação ativa da criança. O destaque para a dimensão Diversidade pretende demarcar a posição desta Rede Municipal de Ensino frente à necessidade de melhor articular as práticas escolares à vida das crianças e as infâncias vividas e sentidas. Defende-se a necessidade de que as diferentes referências de classe, raça, gênero, assim como étnicas, religiosas, culturais, espaciais e sociais estejam presentes no fazer pedagógico sem diferenciação no valor e na importância a elas atribuídos. Por isso, trataremos com maior detalhamento essa temática no Item *Diversidade*.

Acredita-se na ideia de que a aprendizagem da criança se dá na experiência ressignificada nas dimensões





da possibilidade de interação, da garantia da brincadeira, da oportunidade de participação, do respeito e valorização da diversidade.

#### **1.3.4 Diversidade.**

Os profissionais da Educação Infantil II, da Rede Municipal de Jundiaí definiram *Diversidade* como dimensão estruturante das práticas educativas, conforme exposto no Item *Dimensões: Interação, Brincadeira, Diversidade e Participação* já definidos neste documento. Tal decisão visa reiterar a importância atribuída a essa temática no fazer das escolas *da e para* a infância.

O coletivo de profissionais da Educação Infantil II entende Diversidade como o conjunto de manifestações sociais e culturais que apresentam pluralidade. Ex.: diversidade étnica, diversidade cultural, de gênero, religiosa, linguística, diversidade biológica, de condição econômica, etc.

De acordo com o professor Milton Santos (1996), o mundo é um conjunto de possibilidades, mais do que um conjunto de realidades. Nesse sentido, a diversidade deve ser entendida como possibilidade de convivência e de valorização humana, que sensibiliza e amplia o senso crítico promovendo às crianças a busca pela equidade cultural e racial. Faz-se necessária a mudança de olhar diante da diversidade, reconhecendo-a enquanto construção histórica, cultural e social e que deixa marcas no percurso das crianças. Falar de diversidade pressupõe um posicionamento contra processos de colonização e de dominação.

A diversidade é muito mais do que o conjunto das diferenças.

Assumir a diversidade é posicionar-se contra as diversas formas de dominação, de exclusão e discriminação. É entender a educação como um direito social e o respeito à diversidade no interior de um campo político (GOMES, 2008).

É fundamental a compreensão de que todos somos iguais a todos, no que se refere à humanidade, e que todos somos diferentes de todos, no que refere à identidade, quando falamos em diversidade. Portanto, para a garantia da igualdade é mister reconhecer, respeitar e valorizar essas diferenças.

O respeito à diversidade é um direito humano. Direito à humanidade, à diversidade, à identidade. O Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), como aparato legal, respalda a garantia desse direito às crianças brasileiras.

Uma das finalidades da escola é formar cidadãos para um bom convívio em sociedade, reconhecendo e valorizando as diferenças de gênero, raça/etnia, cultura. Neste contexto, uma escola que se pretende inclusiva tem de acompanhar as transformações de ideias, das relações sociais, uma vez que tanto a criança quanto o adulto reproduzem padrões ditados pela sociedade. Precisamos nos atentar a algumas práticas, pois às vezes também reproduzimos esses padrões e reforçamos preconceitos.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009), as instituições de ensino devem possibilitar condições de trabalho que valorizem a autoestima e a autoimagem, que convide as crianças para a aprendizagem, que desperte a curiosidade pelo outro, ouça e observe as necessidades, problematize e amplie o senso crítico e pense em formas de abordar e valorizar as diferentes culturas presentes na comunidade.



Nesse sentido, a compreensão de *criança*, de *infância* e de *educação infantil* é refletida e interfere na prática pedagógica, ainda que de forma velada. É necessário, nessa perspectiva, que a escola busque caminhos para respeitar e atender as crianças em suas diferenças desfazendo os preconceitos e combatendo a discriminação, para assim garantir acesso e permanência de todos de forma justa, imparcial e igualitária.

O planejamento das práticas educativas deve ser pensado a partir do reconhecimento das individualidades das crianças e da diversidade sociocultural da comunidade na qual a escola está inserida. O professor exerce papel de fundamental importância no desenvolvimento das experiências, acolhendo seus alunos, criando um contexto de escuta e valorizando as diferenças individuais. Desnaturalizar<sup>5</sup> o seu olhar, sair da omissão, da negligência e do silêncio diante das discriminações e desigualdades.

Ensinar a todas as crianças pressupõe o rompimento de um *ensino transmissivo* para uma pedagogia dialógica e ativa que se contrapõe à visão hierárquica do saber. A criança quando inserida em um contexto de respeito à diversidade, é capaz de conviver com as diferenças, livre de posturas preconceituosas e discriminatórias.

Nos Projetos Político Pedagógicos das Escolas de Educação Infantil II do Município de Jundiaí, há o desenvolvimento de ações nas práticas diárias, com o objetivo de proporcionar aos educandos a familiaridade com a diversidade, tais como: roda de conversa, conselho de alunos, assembleias, abordagem do tema por meio de literatura infantil e dramatizações de histórias, dinâmicas envolvendo a comunidade e estudo das grandes heranças deixadas pelas diferentes culturas e brincadeiras.

Assim é uma tarefa transformar práticas educacionais que não incorporam da mesma forma todas as famílias e os educandos porque implica em mudança de concepções. Entendemos que todas as constituições familiares - família díade nuclear, recomposta ou extensa, monoparental, homoafetiva (homomaterna, homopaterna) - devem ser respeitadas e valorizadas na escola.

As reflexões nos momentos de formação continuada da equipe escolar possibilitam o repensar coletivamente os contextos de sociais, as práticas, reconhecendo as limitações sobre o que não conhecemos. Ainda precisamos avançar em discussões sobre a diversidade, ampliar estratégias de trabalho em relação à história e cultura dos povos (através de modalidades organizativas), ampliar o acervo de brinquedos e livros que contemplem o tema.

Um currículo voltado para a dignidade e justiça social coloca questionamentos que merecem ser refletidos por todos os envolvidos no contexto escolar:

- Quais os saberes necessários à promoção da igualdade e ao enfrentamento de preconceitos e discriminação?
- Que concepções de diversidade permeiam as nossas práticas, a nossa relação com os alunos e as famílias e as nossas relações profissionais? (GOMES, 2008).

#### ***1.3.4.1 Educação inclusiva.***

A educação é um direito humano, previsto na legislação e, por isso, deve ser garantida a todos.

Partindo da premissa, do direito da criança, a escola deve ser inclusiva e acolher todas, sem distinção



ou discriminação, adaptando-se e buscando estratégias que garantam, não só o acesso, mas principalmente, a aprendizagem de todas elas, considerando suas necessidades e valorizando suas potencialidades.

Nesse contexto, destaca-se que a inclusão escolar é um movimento relativamente recente, considerando o grande período de exclusão escolar que muitas minorias historicamente marginalizadas viveram. Esse grupo minoritário era impedido de usufruir das oportunidades educacionais disponibilizadas aos que tinham acesso à educação. A sociedade contemporânea já quebrou muitas barreiras e hoje, busca-se garantir a inclusão em todos os sentidos e para todos os cidadãos.

A implantação da escola inclusiva, desde a educação infantil, implica em uma reorganização do sistema educacional, de forma a garantir a possibilidade de acesso, permanência e desenvolvimento pleno a toda a população em idade escolar. Dentro dessa perspectiva de reorganização, cabe inicialmente a reflexão sobre o ambiente escolar, seus espaços, tempos, profissionais, recursos pedagógicos, entre outros aspectos. A escola deve abrir-se para a diversidade, deve valorizá-la como elemento indispensável para o fortalecimento de uma sociedade democrática. A construção de uma escola inclusiva viabiliza não só aos professores o aprendizado da convivência com a diversidade, como também a formação de novas gerações com concepções sem estigmas sobre o outro.

Tendo em vista esses conceitos e atendendo a legislação vigente, a Secretaria Municipal de Educação de Jundiá instituiu em julho de 2015, a Diretoria de Educação Inclusiva. Essa diretoria é formada por uma diretora, uma assistente de direção, duas coordenadoras pedagógicas e trinta e sete professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE), que trabalham com os educandos nas salas de recursos multifuncionais e colaboram com as equipes escolares no que tange ao planejamento do trabalho com essas crianças, conforme orienta as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial, que normatiza tais atribuições.

As Escolas Municipais de Educação Infantil II de Jundiá pautam o desenvolvimento do trabalho na legislação vigente e nos estudos e pesquisas recentes.

A Lei Brasileira da Inclusão, no Art. 27, prevê que a educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurado sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem (BRASIL, 2015).

Também prevê que “é dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação” (BRASIL, 2015).

Nessa perspectiva, as escolas realizam ações que valorizam a convivência dentro da diversidade humana e a aprendizagem por meio da cooperação e da interação entre os diversos atores. Também estabelece parcerias com a família e demais instituições de apoio, visando o aprimoramento do trabalho pedagógico. Seguem algumas ações empreendidas pelas escolas:

- Orientação e parceria com as famílias;
- Parcerias com Entidades;



- Trabalho realizado de maneira que todos acolham e respeitem as diferenças;
- Avaliação da necessidade de acompanhamento específico;
- Provimento ou adaptação de recursos materiais;
- Adequação da rotina de acordo com as necessidades da criança, oportunizando diversas situações;

Garantia de acessibilidade e segurança;

Elaboração de relatórios e participação em reuniões com equipe multidisciplinar;

Conscientização de toda equipe escolar em relação aos cuidados com a criança;

Socialização de experiências educacionais que contribuam para a produção de conhecimento, desenvolvimento de práticas inovadoras e fortalecimento do processo de inclusão escolar.

Importante ressaltar que, apesar do Sistema e das escolas empreenderem essas e outras ações, ainda há muito a ser feito, tendo em vista que a inclusão escolar, como já citado, é um movimento relativamente recente.

### ***1.3.5 Sujeito da educação infantil.***

A educação infantil conta com a participação de diferentes sujeitos: família, crianças e todos os profissionais que trabalham na escola. Nesse sentido, a escuta atenta e sensível de todos os envolvidos é primordial para que haja uma relação efetiva de parceria e confiança, viabilizando uma boa relação entre as instituições (família e escola).

É na família que a criança constrói suas primeiras formas de entender o mundo. A escola não deve assumir para si o papel da família, mas como instância profissional é corresponsável pelo cuidar, educar e pelo desenvolvimento integral da criança. Sendo assim, essas duas instâncias devem estar em constante diálogo, estabelecendo parcerias para que haja sintonia e integração nas práticas junto às crianças. É preciso ter clareza que, atualmente, há outras formas de organização familiar e cabe à escola acolher, valorizar e garantir o direito de participação de todas elas.

Para garantir a participação das famílias no acompanhamento partilhado do desenvolvimento das crianças e na gestão pedagógica, as unidades escolares do Município de Jundiá, em seu Projeto Político Pedagógico, definem metas para nortear as ações de comunicação com a família por meio de diferentes estratégias: encontro de pais, conselhos escolares, associação de pais e mestres, informativos, agenda, *blogs*, entre outros.

A realização de um trabalho participativo, autônomo e democrático, envolvendo todos os segmentos sociais que compõem a escola, pode contribuir para uma reflexão coletiva sobre o processo educativo.

O ambiente escolar se constitui pela maneira como diretor, coordenador, professores e funcionários enxergam e se responsabilizam pelas crianças. Todos os atores inseridos nesse contexto (secretários, cozinheiros, agentes operacionais, zeladores, agentes de desenvolvimento infantil) são educadores e corresponsáveis pela educação de todos os educandos.

Desta forma, conhecer a realidade das crianças, o que sabem, como e com quem vivem, saber lidar com as



diferenças, abrir espaço para o diálogo é papel de todos os envolvidos no processo educativo para que as crianças se sintam acolhidas e respeitadas.

Nesse sentido, a escolha feita é por reconhecer e valorizar os saberes populares e eruditos em igual medida. Saberes populares entendidos como saberes espontâneos de cada cultura que resulta na maneira de conceber e interpretar o mundo na construção de novos saberes. Saberes eruditos pensados como saberes referendados socialmente por pesquisas acadêmicas e científicas.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (BRASIL, 2009), o direito à educação pressupõe o respeito às necessidades da criança em cada fase de seu desenvolvimento: o direito à brincadeira, à atenção individual, ao afeto, às interações, à aprendizagem e ao conhecimento, considerando a integralidade e a individualidade das dimensões expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural das crianças.

Nesse sentido, o professor com o apoio da equipe gestora e da Secretaria Municipal de Educação desempenha papel fundamental ao planejar e organizar um ambiente rico em experiências desafiadoras e favoráveis à aprendizagem.

Nessa lógica, as diferenças e as necessidades devem ser observadas e acolhidas pelo professor, reconhecendo e respeitando a diversidade de gênero, etnia, orientação sexual, origem religiosa e as especificidades locais.

A criança, cidadã de direitos, indivíduo único, visto como ser social e histórico desempenha importante papel no processo de sua aprendizagem. Ocupando o centro do processo educativo é visto como protagonista, agente ativo e autor de sua aprendizagem, que traz consigo seus saberes, vivências e experiências que devem ser respeitadas, valorizadas e acolhidas pela escola. Mediada num processo de participação dinâmica, troca informações com seus pares, expressa-se buscando atribuir significado a sua própria aprendizagem, ampliando o conhecimento de si mesmo, da realidade que o cerca e do mundo.

É premissa na Rede Municipal de Jundiaí o respeito à autonomia do educando, aos seus saberes, ao seu percurso e sua história de vida. Dessa forma, o professor deve atuar de maneira a contribuir para que as crianças sejam autônomas, confiantes e expressem o seu modo de ser e agir no mundo.

O professor comprometido com a aprendizagem de seus alunos e com sua própria aprendizagem, busca refletir a formação na sua prática, aprimorando-se profissionalmente por meio de concepções pedagógicas humanizadoras, pautadas na relação participativa e dialógica visando atender as necessidades educativas das crianças.

A Secretaria Municipal de Educação de Jundiaí, atendendo exigência legal e com o intuito de aprimorar e qualificar a formação dos profissionais que atuam com as crianças tem investido em “políticas de formação voltadas para reflexão e aprimoramento profissional, não restritas a fórmulas mágicas e técnicas frias, mas que contemplem a dimensão ético-política da prática docente” (Diretrizes Pedagógicas Fundamentais Iniciais, SME/JUNDIAÍ, 2014).

Assim, nessa perspectiva, a formação continuada integra a jornada de trabalho dos profissionais que participam de encontros periódicos no Centro de Formação e Capacitação Permanente Paulo Freire com horas destinadas exclusivamente ao aprimoramento das práticas pedagógicas.

Quanto aos espaços destinados à formação e, com o objetivo de promover momentos para análise e reflexão



das práticas desenvolvidas nas escolas, fortalecendo o papel da equipe gestora enquanto formadora, os supervisores realizam encontros ao longo do ano com os gestores que atuam nas instituições de educação infantil.

Mediante o conhecimento da equipe docente e a observação das necessidades e saberes acerca das aprendizagens de cada um, o coordenador pedagógico, juntamente com o diretor, elabora o projeto de formação para ser desenvolvido durante o ano de acordo com a realidade de cada Instituição Infantil.

## **2. MARCAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL II.**

Os profissionais da Educação Infantil II adotaram, neste documento, o termo “Marcas” como tudo o que caracteriza e dá identidade ao segmento da Educação Infantil II, garantindo à criança vivenciar, interagir, significar e ressignificar os diferentes processos da cultura.

### **2.1 Brincar.**

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2013) vêem a criança como protagonista do planejamento curricular, que se desenvolve nas interações e nas relações que estabelece com adultos e crianças de diferentes grupos, idades e culturas.

Nessa perspectiva, é imprescindível que todas as escolas de Educação Infantil assumam o brincar enquanto direito fundamental da infância, garantindo momentos de brincadeiras e de interações diversificadas no cotidiano da escola, possibilitando tempo, espaço, materiais e variação de propostas.

Para a criança, o brincar é a atividade principal do dia-a-dia. É importante porque dá a ela o poder de tomar decisões, expressar sentimentos e valores, conhecer a si, aos outros e o mundo, de repetir ações prazerosas, de partilhar, expressar sua individualidade e identidade por meio de diferentes linguagens, de usar o corpo, os sentidos, os movimentos, de solucionar problemas e criar. Ao brincar, a criança experimenta o poder de explorar o mundo dos objetos, das pessoas, da natureza e da cultura, para compreendê-lo e expressá-lo por meio de variadas linguagens. Mas é no plano da imaginação que o brincar se destaca pela mobilização dos significados. Enfim, sua importância se relaciona com a cultura da infância, que coloca a brincadeira como ferramenta para a criança se expressar, aprender e se desenvolver.” (KISHIMOTO, 2010, p.1)

É de suma importância compreender que as interações e as brincadeiras são as principais mediadoras da aprendizagem da criança. Portanto, brincar cotidianamente de diversas formas e com diferentes parceiros, interagindo com culturas infantis, construindo conhecimentos e desenvolvendo a imaginação, criatividade, capacidades emocionais, motoras, cognitivas e afetivas, configuram-se em experiência de aprendizagem fundamental a ser garantida nessa faixa etária.



Baseado nos estudos de Vygotsky (1989), o sujeito constitui-se nas relações com os outros, por meio de atividades caracteristicamente humanas, mediadas por ferramentas técnicas e semióticas. Portanto, a brincadeira infantil assume uma posição privilegiada para a análise do processo de constituição do sujeito, rompendo com a visão tradicional de que ela é uma atividade natural de satisfação de instintos infantis. O autor refere-se à brincadeira como uma maneira de expressão e apropriação do mundo das relações, das atividades e dos papéis dos adultos.

A criança, por intermédio da brincadeira, atua, mesmo que simbolicamente, nas diferentes situações vividas pelo ser humano, imaginando, reelaborando sentimentos, planejando ações, resolvendo conflitos, construindo conhecimentos, significados e atitudes.

O planejamento escolar deve garantir o brincar cotidiano e diversificado, conforme já explicitado anteriormente, priorizando as interações entre a criança com outras crianças, com adultos da escola, com a família, com brinquedos e materiais, e em diferentes ambientes.

Essas brincadeiras têm que ser planejadas com o objetivo de desenvolver o sentido do individual e do coletivo, da solidariedade e da autonomia; de estimular práticas corporais e habilidades motoras; de exercitar a verbalização a fim da ampliação de seu repertório, do respeito à opinião do outro e da resolução de conflitos; de explorar sons, cores, texturas, adereços e cenários que ofereçam possibilidades de criação e de transformação.

Torna-se importante salientar que cabe às escolas garantir as condições necessárias ao trabalho pedagógico, organizando espaços que ofereçam oportunidades de interação a todas as crianças; materiais diversificados que possibilitem as explorações e as brincadeiras; a gestão do tempo, tornando-o suficiente para que as crianças vivam suas experiências cotidianas.

A brincadeira na Educação Infantil é essencial para a criança se expressar e se desenvolver, porém, é necessário dispensar extrema atenção à intencionalidade das situações propostas, pois se corre o risco de instrumentalizar o brincar infantil em todas essas situações, apresentando conteúdos disfarçados de brincadeiras, como por exemplo: brincar de supermercado para ensinar a reconhecer cédulas e moedas; jogar *ludo* para aprender a contar termo a termo. Gilles Brougère (2008) enfatiza a importância do brincar para a cultura lúdica da criança e defende a brincadeira infantil como um fim em si mesmo e não apenas como um recurso didático.

### ***2.1.1 O brincar e o papel do professor.***

Há duas formas de intervenção do professor: *direta* - atuação durante a brincadeira e *indireta* - organização dos espaços e materiais. (Friedmann, 2012).

Sabe-se que as brincadeiras têm que fluir entre as crianças, porém é possível e necessária a intervenção direta eventual do professor, mesmo durante as brincadeiras espontâneas. Para tanto, o educador precisa se colocar como observador e conhecer a brincadeira e seus alunos, para que tal intervenção aumente a complexidade do brincar e não a prejudique ou, até mesmo, a desconstrua. Quando for necessário explicar regras de atividades dirigidas, o professor deverá procurar não se estender nas explicações e poderá optar por participar da brincadeira nas primeiras vezes e assim que perceber que algumas crianças já se apropriaram dela, deixar que brinquem por conta própria.

A intervenção indireta na organização dos espaços e materiais também se faz necessária para garantir a



intencionalidade do professor, proporcionando um brincar ampliado. Para isso é preciso: organizar os espaços e definir tempo, oferecer variação de materiais industrializados (brinquedos e jogos de qualidade), materiais naturais (pedras, galhos, plantas, terra, areia) e materiais estruturados e não estruturados (potes, plásticos, tampas, caixas de papelão) que incitem a uma situação e a expressão, como por exemplo: brincar de casinha, médico, padaria, cabelereiro, veterinário.

Segundo FRIEDMANN (2012) é importante que o educador adote algumas posturas durante o desenvolvimento dos jogos e brincadeiras:

- Conhecer as duas possibilidades de intervenção no brincar: direta (atuação durante a brincadeira) e indireta (organização do espaço e desencadeadores de narrativas);
- Possibilitar tempo, espaço, materiais e variação das brincadeiras;
- Proporcionar às crianças possibilidades de escolhas de brincadeiras e tomadas de decisão (cantos);
- Criar diferentes contextos de brincar, dependendo da intencionalidade do professor;
- Escutar e considerar o que as crianças têm a dizer durante as brincadeiras;
- Garantir segurança física e emocional da criança;
- Fomentar a autonomia durante os conflitos, para estimular o desenvolvimento emocional e o autoconhecimento da criança;
- Dar oportunidade de participação e expressão para todas as crianças respeitando os princípios da inclusão;
- No caso das brincadeiras dirigidas, propor regras, em vez de impô-las, pois as brincadeiras e jogos em grupos dão inúmeras chances de criação e modificação de regras;
- Registrar o que as crianças sabem e como brincam;
- Propiciar momentos em que as crianças possam se expressar após a atividade, utilizando diferentes linguagens (roda de conversa, desenhos, pinturas, representações).

A postura do educador e sua proximidade com criança, com a brincadeira e com o espaço criado são fundamentais para promover jogos e brincadeiras de qualidade. Para tanto, o professor deverá estar perto o bastante para garantir a intencionalidade da ação pedagógica, porém, longe o suficiente para permitir que a expressividade e o protagonismo da criança sejam condutores do brincar.

Cabe às instituições e, principalmente ao educador, pensar em instrumentos de acompanhamento do trabalho com as crianças. Portanto, a observação e o registro de como as crianças brincam e de como elas interagem nesse contexto, tornam-se primordiais à reflexão do professor, pois direcionarão novas ações. Esse conjunto de registros irá compor o Portfólio que mostrará o processo de desenvolvimento da criança frente às brincadeiras.

Importante salientar que, atualmente, a criança se tornou o foco do mercado, que gera o desejo de consumir produtos que nem sempre são necessários e podem favorecer o esquecimento do acervo de brinquedos e brincadeiras





tradicionais, essenciais para o desenvolvimento integral da criança.

Partimos da premissa de que o brincar é sinônimo de infância, portanto como podemos deixar a infância do lado de fora das escolas de Educação Infantil? É importante a consciência de que os jogos e as brincadeiras se relacionam com a *cultura da infância*, devendo ser resguardadas, pois constituem uma experiência significativa e essencial à aprendizagem das crianças.

## 2.2 Adaptação e acolhimento.

No contexto escolar, adaptação e acolhimento requer o compromisso de todos os profissionais no sentido de pensarem que a entrada na escola pode gerar estresse aos envolvidos - na criança, na família e nos profissionais da educação.

De acordo com Ortiz (2011):

A adaptação pode ser entendida como o esforço que a criança realiza para ficar, e bem, no espaço coletivo, povoado de pessoas “grandes” e outras “pequenas”, mas desconhecidas. Espaço no qual as relações, regras e limites são diferentes daqueles do espaço doméstico a que ela está acostumada. Há de fato um grande esforço por parte da criança que chega e que está conhecendo o ambiente da escola, mas ao contrário do que o termo sugere não depende exclusivamente dela adaptar-se ou não à nova situação. Depende também da forma como é acolhida.

Considerando a adaptação sob o aspecto da necessidade de acolher, aconchegar, procurar o bem-estar, o conforto físico e emocional, amparar; amplia significativamente o papel e a responsabilidade da instituição de educação neste processo. Para além de adaptar a criança, precisamos pensar na importância do acolhimento e para que isto aconteça é fundamental planejamento específico - organização de tempo, espaço e materiais - a fim de criar vínculo entre criança /professor e com os funcionários da Unidade. Também é necessário que sejam desenvolvidas a escuta, a observação e o redirecionamento das ações que respeite as crianças e suas especificidades.

A garantia de um processo de acolhimento digno está expressa na Constituição Federal (BRASIL, 1988), no Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) e nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (BRASIL, 2009), que reafirmam o direito da criança a uma educação de qualidade social.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (BRASIL, 2013):

“A transição entre as etapas da Educação Básica e suas fases requer formas de articulação das dimensões orgânica e sequencial que assegurem aos educandos, sem tensões e rupturas, a continuidade de seus processos peculiares de aprendizagem e desenvolvimento.”

No município de Jundiaí, visando um maior aprofundamento nas especificidades de cada faixa etária, dentro do segmento da Educação Infantil, optou-se pelo seguinte agrupamento: Educação Infantil I que atende crianças de 0 a 3 anos e Educação Infantil II que atende crianças de 4 e 5 anos<sup>2</sup>.

---

2 O atendimento acontece em Unidades Escolares distintas.



Por esse motivo, os profissionais da educação infantil I e II, pautados em relatórios das vivências e conquistas das crianças, realizam reuniões ao final de cada ano letivo visando o planejamento da transição entre os grupos, assegurando a continuidade do processo característico do desenvolvimento infantil e o direito à educação. Essa articulação também acontece entre os profissionais da Educação Infantil II e do Ensino Fundamental

Para que a escola realize um processo de adaptação pautado no acolhimento, é essencial o estabelecimento de uma parceria com os familiares e, sobretudo, que os profissionais estejam preparados para acolher suas angústias, ansiedades e necessidades tendo em vista o quão importante é este processo para o bem-estar da criança.

É imprescindível que haja um planejamento específico – organização de tempo, espaço e materiais, de modo a tornar o ambiente atraente e acolhedor. Também é necessário que sejam desenvolvidas a escuta, a observação e o redirecionamento das ações que respeite as crianças e suas especificidades.

O fato de o Município ter fixado em calendário escolar um período de adaptação, não isenta a escola em sua autonomia para organizá-lo e flexibilizá-lo de acordo com a necessidade de cada criança.

Ressalta-se que a adaptação não ocorre apenas no início do ano letivo, mas também em diversas situações, como nascimento de irmãos, separação dos pais, perda de entes queridos, afastamento por doença e, nesses casos, é importante que a equipe escolar tenha um planejamento de ações e diálogo constante com os responsáveis, visando a readaptação da criança.

Algumas ações que poderão facilitar o processo de adaptação: flexibilização do tempo de adaptação para as crianças e famílias que necessitem; consentimento de “objetos de apego” (paninho, chupeta, foto, urso de pelúcia) na rotina escolar; planejamento específico - organização de tempo, espaço e materiais - confecção de brinquedos, massinha, cartanagem, entre outros, para que as crianças possam levar para casa (noção de pertencimento);

Para que os pais se sintam mais seguros pode-se apresentar: filmagens para que conheçam o trabalho da escola; participação da família nos momentos de rotina; realização de assembleias, comunicação individual e coletiva; disponibilizar informações que despertem interesse (o que e como as crianças aprendem, importância da família na vida da criança). Ilustrar os espaços da escola com imagens, produções das crianças e informes podem ser uma estratégia interessante.

Diante do exposto, reafirma-se a importância do envolvimento de todos os sujeitos da escola e a participação da família, nesse processo, tendo em vista o bem-estar da criança.

### **2.3 Múltiplas linguagens.**

As Múltiplas Linguagens na Educação Infantil revelam características da própria infância, como o lúdico, a imaginação, os símbolos, as representações e, por meio dessas, conduzem ao caráter comunicativo e expressivo que as crianças precisam ter acesso como práticas sociais reais, permitindo significados e criatividade que sejam realizadas por meio das interações e vivências.

Para melhor compreensão do tema, faz-se necessário uma análise dos documentos relacionados aos direitos das crianças e ao seu atendimento na Educação Infantil, de modo a garantir a qualidade de acolhimento e



desenvolvimento, por meio das Múltiplas Linguagens. Destaca-se o documento Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil II (2009), em seu art. 6º, no que tange às propostas pedagógicas da Educação Infantil e o Artigo 9º referente às práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil.

De acordo com as DCNEI (2009, p. 93):

As propostas curriculares da Educação Infantil com as diversas linguagens, reconhecendo que o mundo no qual estão inseridas, por força da própria cultura, é amplamente marcado por imagens, sons, falas e escritas. Nesse processo, é preciso valorizar o lúdico, as brincadeiras e as culturas infantis.

É preciso considerar que as Múltiplas Linguagens estão presentes em todas as Experiências da Educação Infantil. Como o próprio nome se refere, constitui-se das diversas formas de comunicação e expressão utilizadas pela criança: Linguagem Verbal (oralidade, escrita, literatura, prosa, poesia); Linguagem Dramática (dança, teatro); Linguagem Plástica (desenho, pintura); Linguagem Gestual (mímica, imagem); Linguagem Musical (silêncio, música).

Durante muito tempo, a prática pedagógica esteve focada nas atividades de linguagem oral e escrita que, sem dúvida, são fundamentais para o desenvolvimento infantil. Desta forma, algumas propostas pedagógicas destacam apenas essas duas linguagens nas atividades com as crianças, em detrimento de outras possibilidades. Tal concepção priva as crianças de novas experiências que favoreçam a ampliação de seus conhecimentos.

As práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular na educação da educação infantil reconhecem e promovem a imersão das crianças em diferentes linguagens e favorecem o desenvolvimento de vários gêneros e formas de expressão, bem como vivências e interações com outras crianças e grupos culturais: teatro, museu, exposições, apresentações culturais de diversos gêneros, sons, movimentos, gestos, palavras, brincadeiras, pinturas, jogos simbólicos e exploração de ambientes motivadores que proporcionem a utilização de materiais e recursos diversos, inclusive recursos midiáticos e tecnológicos.

- É preciso reconhecer a necessidade de um olhar específico para as crianças que devem ser protagonistas de suas ações, bem como a formação pontual do trabalho pedagógico, rompendo com a visão da linguagem estritamente vinculada à linguagem verbal e escrita.

Tendo em vista esses princípios, ao delinear o trabalho com as Múltiplas Linguagens, enquanto currículo da Educação Infantil, torna-se necessário compreendê-lo enquanto currículo plural, a serviço de significativas aprendizagens, considerando que é por meio das linguagens que mostramos o que sabemos sobre o mundo e sobre nós mesmos, constituindo-nos como sujeitos da nossa própria história, contribuindo para a nossa própria identidade cultural.

Portanto, as Múltiplas Linguagens no cotidiano da Educação Infantil não podem ser pensadas de forma fragmentada, sendo necessária uma reflexão acerca das propostas pedagógicas e das potencialidades das crianças desenvolvidas por meio das interações e das várias formas de se comunicarem e relacionarem-se consigo mesmas, com o outro e com o mundo.



### 3. APRENDIZAGEM NAS EXPERIÊNCIAS.

No Brasil, a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) se apresenta como marco que inseriu legalmente a criança como sujeito de direitos, assim como outros documentos que referendam essa visão e lhes asseguram tais direitos, conforme item *Marcos Legais e Concepção de Infância* deste documento. Hoje, de acordo com o aparato legal e com o ideário social, a criança é considerada em todas as suas especificidades com identidade pessoal e histórica.

Os estudos da *Sociologia da Infância* são trazidos aqui a partir do conceito de “reprodução interpretativa”, de autoria de Willian Corsaro (1997) que remete à “capacidade de interpretação e transformação que as crianças têm da herança cultural transmitida pelos adultos” (SARMENTO, 2008, p. 31). Defende-se nesse documento curricular a compreensão da infância enquanto categoria social e a concepção, em diálogo com Sarmento (2008, p. 31), de que as crianças “constroem processos de subjetivação no quadro da construção simbólica dos seus mundos de vida, estabelecendo com os adultos interações que as levam a reproduzir as culturas sociais e a recriá-las nas interações de pares”.

Entende-se aqui “as crianças como atores sociais, nos seus mundos de vida, e a infância, como categoria social do tipo geracional, socialmente construída” (SARMENTO, 2008, p.24). O desafio que se coloca é o de um trabalho educativo a partir da “conceituação da infância que toma as crianças e a infância a partir de seu próprio universo de referência” e não de uma referência adultocêntrica (SARMENTO, 2008, p. 28).

#### 3.1 Direitos de aprendizagem.

Nesse contexto, ao considerar a criança como *sujeito de direitos*, assumimos um olhar diferenciado sobre a infância, reconhecendo e valorizando a pluralidade dos modos de pensar, saber e sentir do ser e estar criança no mundo. A Educação Infantil II da Rede Municipal de Jundiá, parte desse paradigma e estabelece diálogo com os estudos presentes nos documentos oficiais, assim como no documento Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (BRASIL, 2013). O documento preliminar da Base Nacional Comum Curricular<sup>3</sup> também inspira este Currículo, especialmente no que diz respeito aos seis grandes direitos de aprendizagem que precisam ser garantidos no atendimento às crianças da Educação Infantil.

Considerando que as crianças pequenas aprendem com o corpo todo, o modo singular como conhecem o mundo e se apropriam das linguagens e conhecimentos, tornam-se essenciais o direito à convivência democrática, à brincadeira, à participação protagonista, à exploração, à comunicação com diferentes linguagens e ao autoconhecimento com a construção de sua identidade pessoal e cultural. Dessa forma, o Currículo da Educação Infantil II faz a opção político pedagógica de assumir como eixo estruturante esses seis grandes direitos de aprendizagem em toda e qualquer situação na Educação Infantil:

CONVIVER democraticamente, com outras crianças e adultos, com eles interagir, utilizando diferentes linguagens, e ampliar o conhecimento e o respeito em relação à natureza, à cultura, às singularidades e às diferenças entre as pessoas.

---

3 Documento no prelo e em análise, ainda em versão preliminar e de caráter provisório.



BRINCAR cotidianamente de diversas formas e com diferentes parceiros, interagindo com as culturas infantis, construindo conhecimentos e desenvolvendo sua imaginação, sua criatividade, suas capacidades emocionais, motoras, cognitivas e relacionais.

PARTICIPAR, com protagonismo, tanto no planejamento como na realização das atividades recorrentes da vida cotidiana, na escolha das brincadeiras, dos materiais e dos ambientes, desenvolvendo linguagens e elaborando conhecimentos.

EXPLORAR movimentos, gestos, sons, palavras, histórias, objetos, elementos da natureza e do ambiente urbano e do campo, interagindo com diferentes grupos e ampliando seus saberes e linguagens.

COMUNICAR, com diferentes linguagens, opiniões, sentimentos e desejos, pedidos de ajuda, narrativas de experiências, registros de vivências e de conhecimentos, ao mesmo tempo em que aprende a compreender o que os outros lhe comunicam.

CONHECER-SE e construir sua identidade pessoal e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento nas diversas interações e brincadeiras vivenciadas na instituição de Educação Infantil (BRASIL, 2015, p. 20).

Para a garantia efetiva dos direitos, o Currículo da Educação infantil II da rede Municipal de Jundiá está organizado em **experiências de aprendizagem**. Tal organização foi definida coletivamente pela Comissão Curricular com caráter representativo de todas as Unidades de Educação Infantil II da Rede Municipal de Jundiá e encontra respaldo nos Artigos 3º e 9º das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, conforme segue:

Art. 3º - O currículo da Educação Infantil é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 05 anos de idade.

Art. 9º - As práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a [participação e diversidade]<sup>7</sup>, garantindo experiências que (...) (BRASIL, 2009).

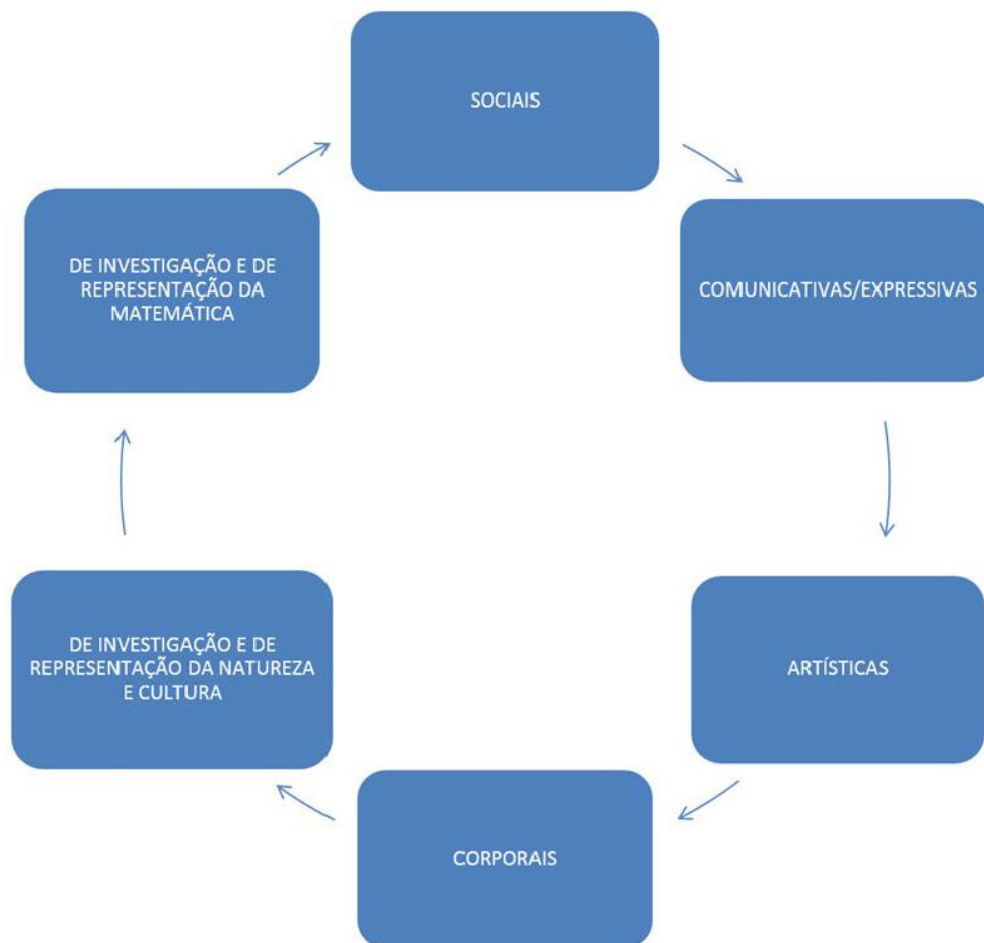
A Secretaria Municipal de Educação de Jundiá tem como alicerce de sua proposta institucional e curricular a Pedagogia Crítica e defende a concepção da educação humanizadora que visa à formação do sujeito para sua participação e transformação do espaço em que vive. Uma concepção que traz como princípio o direito de todos à aprendizagem, que concebe o aluno como protagonista e sujeito da experiência. Nesse sentido, a organização do *Currículo por Experiências* favorece práticas educativas com continuidade e desdobramentos construídos a partir da interrelação, proporcionando a integralidade do conhecimento.

A organização do trabalho educativo nessa proposta curricular foi respaldada pela orientação contida nas Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil<sup>4</sup>, de que “a organização curricular da Educação Infantil pode se estruturar em eixos, centros, campos ou módulos de experiências que devem se articular em torno dos princípios, condições e objetivos propostos nesta diretriz” (BRASIL, 2013, p. 95).

As experiências de aprendizagem encontram-se assim descritas:

---

4 Parecer CNE/CEB nº 20/2009, aprovado em 11/11/2009.



Para que a proposta fique elucidativa, as experiências serão apresentadas em forma de objetivos considerando cada um dos seis *direitos de aprendizagem*, evidenciando a relação das experiências entre si e com cada direito. Ao considerar a integralidade da criança, as experiências dialogam entre si com a intenção de estruturar o trabalho a partir dos seis grandes direitos de aprendizagem.

### 3.2 Conceito de experiência.

O conceito de experiência, conforme o entendemos, encontra sustentação nos apontamentos feitos na publicação Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (BRASIL, 2013), especialmente na Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação infantil<sup>5</sup>. Tal documento considera que

as propostas curriculares da Educação Infantil devem garantir que as crianças tenham experiências variadas com as diversas linguagens, reconhecendo que o mundo no qual estão inseridas, por força da própria cultura, é amplamente marcado por imagens, sons, falas, e escritas. Nesse processo, é preciso valorizar o lúdico, as brincadeiras e as culturas infantis. (BRASIL, 2013, p. 93)

5 Parecer CNE/CEB nº 20/2009, aprovado em 11/11/2009.



Defendemos, ainda com inspiração nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, que a escola de Educação Infantil, no dever de garantir às crianças seu direito de viver a infância, se desenvolver e aprender, precisa possibilitar “o encontro pela criança de explicações sobre o que ocorre em sua volta e consigo mesma enquanto desenvolve formas de agir, sentir e pensar”. E isso acontece a partir da experiência e na experiência (BRASIL, 2013, p. 93).

Dialogamos com Silvana de Oliveira Augusto (2013), que entende a experiência como “fruto de uma elaboração, portanto, mobiliza diretamente o sujeito, deixa marcas, produz sentidos que podem ser recuperados na vivência de outras situações semelhantes, portanto, constitui um aprendizado em constante movimento” (p. 20-21). Concordamos com Lev Vygotsky (1989) quando este afirma que a aprendizagem - sempre simbólica - se inscreve na história do sujeito e é mediada pela interação entre a linguagem e a ação. Nesse sentido, entendemos a experiência como elaboração e, por isso, sempre inscrita na linguagem. Entende-se aqui que a aprendizagem na experiência prevê como condição o movimento de significação, a continuidade de ação do sujeito para que a transformação aconteça neste, em relação com o outro, com o objeto e com o meio.

A visão de socialização defendida aqui busca negar a ideia de criança passiva aos investimentos doutrinários dos adultos e considera a importância do coletivo – o reconhecimento, valorização e garantia das vivências políticas, individuais ou coletivas. É importante reconhecer e valorizar o modo como as crianças interagem, resolvem seus conflitos, se expressam, criam, vivem e criam culturas com os adultos e com seus pares. (CORSARO, 1997).

Conforme apresentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (BRASIL, 2013), Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação infantil<sup>6</sup>, entendemos que a presente proposta curricular sustenta-se

Nas relações, nas interações e em práticas educativas intencionalmente voltadas para as experiências concretas da vida cotidiana, para a aprendizagem da cultura, pelo convívio no espaço da vida coletiva e para a produção de narrativas, individuais e coletivas, através de diferentes linguagens (BRASIL, 2013, p. 93).

Nesse contexto, acreditamos que, na Educação Infantil, **a aprendizagem se dá na experiência** da criança, em seu viver e conviver, no esforço para compreender o mundo e a si e, nessa dialética, o reproduzir, recriar e transformar.

Assim como propõe a publicação Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009), defendemos que, na primeira infância, a aprendizagem se dá na articulação entre a construção da criança com seus saberes e fazeres e os conhecimentos sistematizados pela humanidade, passando pelas relações interpessoais estabelecidas com outras crianças e adultos. A criança aprende quando é possível a atribuição de sentido pessoal e social à experiência na qual está inserida. Dessa forma e, em diálogo com Silvana de Oliveira Augusto (2013), entendemos “o processo de desenvolvimento não como resultado da simples transmissão, mas, sim, do funcionamento de redes, de complexos processos que envolvem a imersão cultural de uma criança e as interações que surgem de sua própria rede de significações” (p. 21).

6 Parecer CNE/CEB nº 20/2009, aprovado em 11/11/2009.



Nesse sentido, a aprendizagem nas Experiências configura-se como uma proposta de trabalho integrado que tem como *eixo* as práticas culturais e sociais da humanidade em suas diferentes manifestações, assim como as linguagens e simbolismos a elas vinculados.

A organização do nosso documento curricular pelos *direitos de aprendizagem* nas experiências visa orientar o trabalho pedagógico permitindo que se dê enfoque na integração e na expansão dos conhecimentos e da significação das crianças e não em uma área de conhecimento. A centralidade do ato educativo está na criança.

### 3.3 Orientações didáticas: condições da experiência.

Um importante eixo de reflexão assumido pelo segmento da Educação Infantil II refere-se ao papel da criança dentro da relação ensino e aprendizagem - a mudança de paradigma da criança como protagonista do processo de aprendizagem e produtora de cultura.

Pensar a escola a partir desse pressuposto, exige das equipes de educadores docentes e não docentes uma reestruturação da relação adulto-criança, da organização dos espaços, materiais, tempos e, primordialmente, do planejamento do ensino a partir da aprendizagem da criança, como direito e não como meta a ser cumprida.

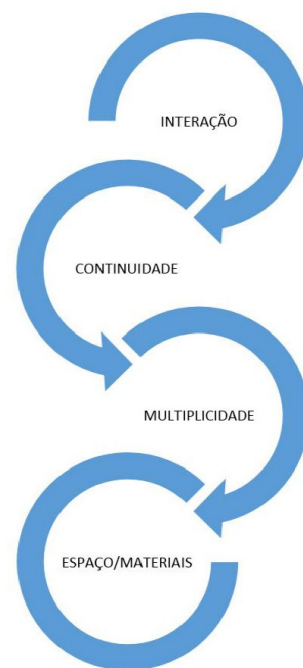
O fato é que existe um sujeito da aprendizagem – a criança - para além dos conteúdos e das áreas do conhecimento, por isso o planejamento docente não pode partir somente de como se ensina este ou aquele conteúdo, mas sim da articulação entre essa questão e a reflexão de como a criança pensa e aprende.

O compromisso de uma boa instituição educativa é contribuir para que a criança elabore e reelabore suas aprendizagens, como processo que alavanca o seu desenvolvimento em relação com a circulação e o ensino da cultura.

Por acreditar que as condições da experiência estruturam o fazer pedagógico, no Currículo da Educação Infantil II, definimos quatro

condições - INTERAÇÃO, CONTINUIDADE,

MULTIPLICIDADE, ESPAÇO/MATERIAIS - como eixos das orientações didáticas. O movimento proposto é o de pensarmos no que é essencial como condição para a aprendizagem das crianças, buscando manter o foco do trabalho pedagógico na centralidade da criança e em sua condição de sujeito do ato educativo. O compromisso desta proposta curricular é com a aprendizagem e desenvolvimento das crianças, mas já não cabem práticas que, ao desconsiderar os processos pelos quais elas aprendem e suas aprendizagens reais, resultam em alienação do fazer infantil. Essa decisão não retira o professor de seu lugar indispensável de mediador das aprendizagens das crianças, mas ressignifica o seu papel enquanto educador que considera as crianças e a infância a partir de seu próprio universo de referência. Nesse sentido, o papel do professor da Educação Infantil configura-se como o de “articulador das condições dos espaços, tempos, materiais e das interações nas







atividades para que as crianças possam expressar sua imaginação nos gestos, no corpo, na oralidade e/ou na língua de sinais, no faz de conta, no desenho e em suas primeiras tentativas de escrita (BRASIL, 2013, p. 93)”.  
Usualmente as orientações didáticas são constituídas de uma lista de como o trabalho docente deve ser realizado. Neste documento curricular, a decisão é outra: a ideia é que se pense em condições que possam estruturar o trabalho, que são essenciais para a garantia das aprendizagens nas experiências e fundamentem todas as ações da escola. Para que se garantam os direitos de aprendizagem das crianças, a busca é por articular o trabalho de maneira integrada, conforme segue:

DIREITOS/ EXPERIÊNCIAS	EXPERIÊNCIAS SOCIAIS	EXPERIÊNCIAS COMUNICATIVAS / EXPRESSIVAS	EXPERIÊNCIAS ARTÍSTICAS	EXPERIÊNCIAS CORPORAIS	EXPERIÊNCIAS DE INVESTIGAÇÃO E REPRESENTAÇÃO DA NATUREZA E CULTURA	EXPERIÊNCIAS DE INVESTIGAÇÃO E REPRESENTAÇÃO DA MATEMÁTICA
CONVIVER	Conviver com diferentes pares, em diversos grupos para desenvolver atitudes de responsabilidade, solidariedade, tolerância, respeito à diversidade, aprendendo a resolver conflitos sempre em busca do bem-estar individual e coletivo.	Conviver com pessoas diferentes faixas etárias espaço escolar na interação com usuários da língua materna, de línguas estrangeiras, de libras e do braille (como um sistema de escrita), utilizando diferentes estratégias de comunicação e expressão.	Conviver e se relacionar com o mundo, resignificando-o por meio das experiências em teatro, música, dança e artes visuais. Individual e coletivamente, a criança deve produzir, apreciar, fruir e valorizar a própria produção artística e a dos colegas, respeitando as diferentes culturas, as identidades e as singularidades, aprendendo a relacionar-se e superar conflitos.	Conviver e interagir nos diversos espaços, internos e externos, com adultos e crianças, utilizando as diferentes linguagens: gestual, facial, oral, entre outras, respeitando as Singularidades de cada indivíduo, bem como construindo Relações democráticas.	Conviver com outras crianças e adultos identificando, valorizando e respeitando as diferenças individuais e dos grupos sociais, ampliando seus conhecimentos sobre os mesmos. Conviver com o meio ambiente e explorá-lo no seu sentido mais amplo, explicando os fenômenos observados, na articulação com novos conhecimentos e desenvolvendo atitudes necessárias a sua preservação e conservação.	Conviver, interagindo coletivamente, explorando materiais com características diversas e socializando as hipóteses levantadas diante de uma situação proposta.
BRINCAR	Brincar para desenvolver a imaginação, possibilitando que as crianças interajam com diferentes parceiros e em diversas situações, para que possam criar e atribuir sentido ao mundo que as cercam, reproduzindo situações reais na interação com seus pares, convivendo com a diversidade e construindo culturas infantis.	Brincar cotidianamente, interagindo com os pares por meio da oralidade, da escrita e da leitura, com ou sem apoio de materiais, garantindo a ampliação da linguagem, a elaboração e a expressão do pensamento infantil e a ampliação da imaginação e criatividade.	Brincar diariamente de diferentes formas, em espaços diversos, espontaneamente ou a partir de desafios e propostas poéticas, criando e renovando seu repertório e gosto estético ao interagir com diferentes parceiros por intermédio de músicas, histórias, elementos de outras culturas, manipulação de brinquedos, estruturados ou não, jogos simbólicos e objetos sem categorização por gênero.	Brincar cotidianamente para usufruir das práticas corporais relativas às culturas infantis, intervindo sobre as mesmas, utilizando a imaginação e a criatividade.	Brincar com materiais estruturados, não estruturados e elementos da natureza interagindo com diferentes parceiros, assumindo papéis, construindo conhecimentos, criando e recriando as culturas infantis.	Brincar com diferentes materiais, representando as situações do cotidiano em um contexto simbólico, explorando e transformando objetos e elementos da natureza.



<p>PARTICIPAR</p>	<p>Participar de práticas educativas que assegurem e valorizem o protagonismo infantil, por meio da manifestação de seus interesses, desejos e curiosidades. Garantir a participação das crianças, sem discriminação, em experiências de aprendizagem que proporcionem oportunidades para construção de conhecimentos.</p>	<p>Participar de variadas situações expressivas e comunicativas, apropriando-se gradativamente dos diversos usos das linguagens oral e escrita no desenvolvimento do pensamento, da expressão, elaborando suas próprias narrativas; Participar de situações de leitura e escrita, convencionais ou não convencionais, apropriando-se progressivamente dos usos e funções sociais da linguagem enquanto leitor e escritor.</p>	<p>Participar tanto no planejamento como na realização de atividades culturais, promovidas pela escola ou em outros espaços: saraus, narrativas orais, escolha de brincadeiras, músicas e cantigas, exposição de artes e fotografias, criando, buscando, interpretando, expressando suas opiniões a respeito das manifestações do patrimônio cultural, artístico e tecnológico.</p>	<p>Participar nas diversas atividades desde o planejamento, na escolha de brincadeiras, materiais, espaços, manifestando suas preferências e opiniões nas tomadas de decisões e nas relações interpessoais construindo autonomia.</p>	<p>Participar com protagonismo, das diferentes situações do cotidiano buscando explicações e levantando hipóteses utilizando diversos procedimentos de pesquisas.</p>	<p>Participar de situações problema que envolvam os conceitos matemáticos como: quantidades, medidas, tempos, espaços e formas, levantando hipóteses, explicando e validando suas impressões.</p>
<p>EXPLORAR</p>	<p>Explorar os elementos das diferentes linguagens, na participação de contextos individuais e coletivos que favoreçam a interação entre as crianças e delas com os adultos, proporcionando a ampliação de saberes, linguagens e apropriação da cultura.</p>	<p>Explorar situações de oralidade, em que possam visualizar e escutar as falas dos colegas e dos adultos, desenvolvendo atitudes de respeito em relação ao que está sendo dito, percebendo gestos, expressões e entonações por meio das interações; Explorar leituras literárias e outros gêneros textuais em situações diárias que envolvam leitura pelo adulto e pela criança, explorando o acervo da escola, oportunizando a escolha de livros e outros portadores textuais; Explorar situações cotidianas de contato com a escrita nas quais as crianças possam escrever espontaneamente ou com o professor como escriba em contextos significativos.</p>	<p>Explorar e manusear diferentes objetos estruturados ou não, materiais e suportes artísticos, reconhecer o próprio corpo e suas possibilidades gestuais, desenvolvendo a autonomia e o encantamento pela descoberta, pela criação e interação, possibilitando a ampliação cultural, estabelecendo um diálogo com o mundo e promovendo o cuidado com o outro.</p>	<p>Explorar os gestos, mímicas, os movimentos, sons, testando os materiais estruturados e não estruturados de diferentes formas e em diferentes espaços, de modo que as experiências individuais e coletivas respeitem o tempo de organização e reorganização da ação da criança.</p>	<p>Explorar e ampliar saberes sobre o meio social e natural reconhecendo suas características e relações.</p>	<p>Explorar e manipular objetos e elementos diversificados, em contextos reais e de faz-de-conta, reagrupando-os, classificando-os e ordenando-os; Explorar uma situação problema levantando hipóteses, confrontando posições e validando-as.</p>
<p>COMUNICAR</p>	<p>Comunicar-se e expressar-se, por meio das múltiplas linguagens, em diferentes situações comunicativas, ampliando sua capacidade de argumentar, bem como ter compreensão do que lhe é comunicado.</p>	<p>Comunicar-se e expressar-se com o grupo de crianças e adultos, suas ideias, sentimentos, desejos, opiniões e preferências, por meio das múltiplas linguagens fazendo uso de recursos comunicativos verbais e não verbais, ampliando vocabulário nos diferentes contextos e situações de interação;</p>	<p>Comunicar-se por meio das diferentes linguagens artísticas (música, dança, teatro e artes visuais) estabelecendo uma relação dialógica consigo, com o outro e com o mundo, tendo acesso, de maneira lúdica, a diferentes formas de produção nas dimensões da sensibilidade, da estética e da poética de forma</p>	<p>Comunicar e expressar sentimentos, emoções, opiniões, necessidades, desejos, por meio das diferentes linguagens corporais, podendo ou não se utilizar da linguagem oral.</p>	<p>Comunicar e expressar saberes relacionados ao meio social e natural utilizando-se de múltiplas linguagens, ampliando os conhecimentos adquiridos nas interações, de forma a atribuir sentido aos fenômenos observados.</p>	<p>Comunicar seus saberes entre os pares, frente suas observações, hipóteses levantadas, registros e explicações das propostas vivenciadas.</p>



			a representar seus sentimentos e suas realidades imaginárias.			
CONHECER-SE	Conhecer-se a partir de um processo interativo que garanta a construção de sua identidade pessoal e cultural, entendendo seus direitos e responsabilidades de forma a desenvolver a autonomia e a autoestima.	Conhecer-se, enquanto ser protagonista de sua aprendizagem, mediante sua identidade, construindo uma imagem positiva de si mesmo em contato com diversos grupos sociais e culturais, por meio de situações cotidianas que envolvam vivências corporais, a leitura, escrita e oralidade.	Conhecer-se e compreender o mundo, por meio das experiências artísticas e do contato com as múltiplas manifestações culturais, elaborar um modo próprio de pensar, construindo e reconstruindo, selecionando, reelaborando a partir do conhecido e modificá-lo de acordo com o contexto e a necessidade são processos criadores desenvolvidos pelo fazer e apreciar arte. A criança ressignifica o que ocorre à sua volta, reconhecendo-se como ser com potencialidades de aprender e capaz de agir, sentir, expressar-se nas diferentes linguagens, desenvolvendo sua percepção, imaginação, sensibilidade, ludicidade e criatividade de maneira singular.	Conhecer-se e construir a sua identidade pessoal e cultural, reconhecendo, nomeando e valorizando suas características e suas potencialidades nas interações e brincadeiras. Conhecer o próprio corpo, seus limites e possibilidades na sua relação com o tempo e o espaço, conquistando a noção de autocuidado.	Conhecer a si mesmo, o outro e como parte integrante de um grupo social e do meio ambiente, reconhecendo e incorporando no seu dia-a-dia atitudes de cuidado consigo próprio, com o meio e com o outro.	Conhecer-se através de interações e brincadeiras com crianças e adultos, participando de experiências diversificadas, expressando seus saberes, impressões, ideias e opiniões.
ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS TÊM COMO EIXOS ESTRUTURANTES AS CONDIÇÕES DA EXPERIÊNCIA EDUCATIVA: INTERAÇÃO, CONTINUIDADE, MULTIPLICIDADE, ESPAÇO/MATERIAIS.						



Entendemos que as condições necessárias às aprendizagens nas experiências -

INTERAÇÃO, CONTINUIDADE, MULTIPLICIDADE, ESPAÇO/MATERIAIS - possibilitam assegurar os direitos da criança, garantindo qualidade na organização do tempo didático e, assegurando o tempo de aprender das crianças.

Segundo Délia Lerner (2002), trata-se de uma reflexão qualitativa do uso do tempo didático:

(...) parece necessário – além de se atrever a romper com a correspondência linear entre parcelas de conhecimento e parcelas de tempo – cumprir, pelo menos, com duas condições: manejar com flexibilidade a duração das situações didáticas e tornar possível a retomada dos próprios conteúdos em diferentes oportunidades e a partir de perspectivas diversas (p. 87).

O trabalho pedagógico que coloca em ação diferentes modalidades organizativas articula o *que* ensinar com o *como* ensinar. O Projeto Didático tem objetivo claro e definido, prevê um produto final compartilhado com as crianças, colocando a função social dos conhecimentos em situações reais. As Sequências Didáticas não têm um produto como nos projetos, são um conjunto de atividades ligadas entre si e permitem uma análise e reflexão sobre os conteúdos abordados. As Atividades Permanentes são aquelas que se reiteram de forma sistemática e previsível - semanalmente, quinzenalmente ou outra regularidade – e que durante vários meses oferecem a oportunidade de uma constância na interação com um determinado conteúdo.

Nessa perspectiva, o trabalho estruturado por meio das modalidades organizativas - Projetos Didáticos, Sequências de Atividades, Atividades Permanentes - se constitui como um bom contexto de aprendizagem na experiência, uma vez que esta forma de organização do trabalho é a que melhor contribui para articular os direitos de aprendizagem, as experiências em seus objetivos e as condições da experiência de forma integrada no processo educativo.

### **3.3.1 Interação.**

A partir do pressuposto de que a aprendizagem se dá na experiência, recorreremos à Lev Vygotsky (1989) para considerarmos a INTERAÇÃO como condição *sine qua non* da experiência já que o conhecimento nasce nas relações sociais. Defendemos que é na interação com outros sujeitos que a criança organiza seus pensamentos e constrói sentido pessoal aos conhecimentos da comunidade em que está inserida. Por isso, a aprendizagem configura-se como uma atividade conjunta que se estrutura em relações colaborativas na interlocução entre os sujeitos.

Entendemos que a criança aprende na interação com elementos da cultura, com outras crianças, com adultos, com espaços, com materiais e que, por meio do processo de interação social, ela aprende como abordar e resolver problemas diversos, conquistando e construindo conhecimento. Dessa forma, e em uma perspectiva dialógica, a interação é uma condição da experiência, já que é constitutiva do sujeito humano e essencial para o processo de



humanização<sup>7</sup>.

Portanto, a Educação Infantil II faz a opção político pedagógica de cuidar das relações, uma vez que entende a escola da e para a infância como lugar de diálogo entre sujeitos e, por isso, deve possibilitar o entrelaçamento dos diferentes discursos e encontro de interlocutores. Dessa forma, acreditamos que a Interação é uma das condições essenciais que deve orientar todas as ações na escola.

### ***3.3.2 Multiplicidade.***

A integralidade do modo de ser e de aprender da criança exige da escola de Educação Infantil a organização dos contextos de aprendizagem, planejando as propostas na perspectiva da experiência educativa. Faz-se necessária a articulação de atividades coletivas e individuais com regularidade e sistemática, a fim de constituir campos mais amplos, assumindo a MULTIPLICIDADE como também uma condição da experiência. Multiplicidade aqui relacionada às diferentes linguagens que possibilitam a atividade intelectual da criança. Segundo AUGUSTO (2013, p. 24), é no cotidiano da Educação Infantil que a criança poderá conhecer as diferentes linguagens artísticas, música, pintura, teatro etc. e vivenciar as práticas sociais de apreciação e produção de tais manifestações, como se relacionam com os objetos da sensibilidade e como estes são incluídos e valorizados em situações da vida.

Isso tudo pode ser aprendido na experiência de “imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical” (BRASIL, 2009, art. 9º, inciso II). Por isso, a Educação Infantil II coloca a MULTIPLICIDADE como uma condição da experiência, porque a criança precisa estar imersa nessa multiplicidade de linguagens para se expressar, aprender e para viver as situações do mundo que a cerca, já que a escola tem o desafio de expandir e ampliar as experiências das crianças.

### ***3.3.3 Continuidade.***

Defendemos a ideia de que o tempo é essencial para a experiência individual e coletiva da criança, por isso definimos a CONTINUIDADE como uma condição da experiência. Conforme aponta Augusto (2013), é necessário pensar sobre o uso do tempo no planejamento pedagógico do professor e na organização das escolas de Educação Infantil, assim como sobre o respeito ao tempo da criança.

O tempo é essencial para que as crianças construam e reconstruam os sentidos da sua aprendizagem na experiência, portanto há a necessidade de abandonar a sobreposição de atividades e vivenciar os saberes eruditos e populares a partir de situações reais de práticas sociais. Acreditamos na necessidade do sujeito ter tempo para refletir e falar sobre o que lhe acontece na construção de sua experiência, assim como para vivenciar práticas sociais em contextos de situações reais em que possa sistematicamente ter oportunidade de voltar, de repensar, de rever, de recriar, de continuar de onde parou, para citar algumas possibilidades. Por isso, é essencial garantir às crianças

---

<sup>7</sup> Processo de humanização é entendido aqui como a evolução do homem em sua capacidade de ser reflexivo e sensível, dinâmica que, ao longo da vida, enquanto sujeito social e histórico, procura compreender, criar e recriar o mundo em que vive. Entendemos que esse processo acontece nas relações sociais, mediadas pela cultura e pelos saberes eruditos e populares.



a oportunidade do tempo da exploração, da investigação, da criação, da sistematização de conhecimentos e da atribuição de sentido. Dessa forma, se coloca a exigência de que, no planejamento do professor, a organização esteja vinculada ao tempo da experiência e não ao tempo do produto final.

Assim, no trabalho pedagógico junto às crianças, é necessário tempo para que elas possam retomar a proposta iniciada em outro momento do dia ou nos dias anteriores, que possam decidir como utilizar o tempo, que possam se apropriar de procedimentos com o lançar-se diário aos mesmos desafios, que tenham condições de testar os mesmos materiais em outras formas de uso e que possam sistematizar conhecimentos tomando-os como seus.

Dessa forma, a Educação infantil II define a *continuidade* como condição da experiência a fim de possibilitar à criança a atribuição de sentidos na integração, distanciando a prática pedagógica da fragmentação de conteúdos e aproximando-a de contextos de práticas sociais.

### **3.3.4 Espaços/Materiais.**

A Educação Infantil II define como uma condição da experiência ESPAÇO/ MATERIAIS, pois sua organização e uso favorecem a autonomia das crianças, organizam suas ideias e interesses.

O espaço, enquanto revelador das produções e culturas infantis, precisa ser construído *para a criança e com a criança* e deve ser explorado pela mesma na troca entre pares, na liberdade de ir e vir, em uma relação de respeito e construção, em momentos individuais e coletivos. Por isso, é um espaço de vida e transformação, assim como de construção de novos conhecimentos.

A oferta de materiais diversificados, versáteis e de largo alcance incentivam e ampliam o repertório das crianças na produção de seus enredos, por isso é importante prever a participação delas na seleção, organização e produção de tais materiais.

Nesse sentido, os espaços e os materiais, enquanto condições da experiência, precisam ser criados e recriados permanentemente a partir da lógica das crianças, precisam atender aos seus interesses e serem suportes que contribuam para a expressão das culturas infantis. É imprescindível prever a oferta de espaços, materiais, objetos, brinquedos e equipamentos que respeitem as características ambientais e socioculturais da comunidade, assim como a acessibilidade para todas as crianças.

Em síntese, a Educação Infantil II defende que todo o planejamento do trabalho educativo deve se orientar para a garantia dessas condições – INTERAÇÃO, MULTIPLICIDADE, CONTINUIDADE, ESPAÇO/MATERIAIS - independente da ação e do que será ensinado.

## **3.4 As Experiências.**

### **3.4.1 Experiências sociais**

A criança se constitui como um ser histórico social, a partir das relações que estabelece consigo própria, com os outros e com o meio em que vive. Nesse contexto, é imprescindível considerar a *história de vida* das crianças, valorizando seus conhecimentos prévios, bem como a realidade em que estão inseridas.



Para pensar em um trabalho que possa ampliar a visão do *eu*, do *outro* e do *nós*, é preciso transformar a convivência ética na escola em objeto de planejamento e intencionalidade educativa. Essa convivência ética se traduz em um processo coletivo de construção de valores, visando a qualidade do convívio e da participação, buscando um clima escolar positivo em que as relações sejam respeitadas e solidárias.

As experiências sociais se dão no exercício do protagonismo infantil, envolvendo situações que possibilitem expor o seu ponto de vista, discordar, concordar, manifestar preferências e sentimentos.

Na Educação Infantil, as crianças aprendem a conviver com os elementos de sua cultura, a respeitar as diferenças individuais e coletivas, a cuidar de si, a interagir com o outro, a compartilhar vivências, a desenvolver autonomia, atitudes de ajuda, colaboração, respeito, responsabilidade e solidariedade. Essas aprendizagens são essenciais para o desenvolvimento social na infância. Segundo Vinha<sup>8</sup> (1999, p.18): “a moralidade vai se dando a partir das pequenas experiências que a criança tem ao se relacionar com o outro”, isto significa constituir-se enquanto sujeito que pensa em como agir nas relações interpessoais.

Deve-se ressaltar que o professor apresenta um papel importante no desenvolvimento social, pois a criança o tem como referência. O processo de mediação nas relações educativas faz toda a diferença para a aprendizagem, considerando a troca de experiências, entre adulto-criança e criança-criança.

Tendo em vista os pressupostos teóricos sobre as experiências sociais e o protagonismo infantil serão apresentados, a seguir, os *direitos de aprendizagem* das crianças na Educação Infantil:

Direito: Conviver.

Objetivo: Conviver com diferentes pares, em diversos grupos para desenvolver atitudes de responsabilidade, solidariedade, tolerância, respeito à diversidade, aprendendo a resolver conflitos sempre em busca do bem-estar individual e coletivo.

Direito: Brincar.

Objetivo: Brincar para desenvolver a imaginação, possibilitando que as crianças interajam com diferentes parceiros e em diversas situações, para que possam criar e atribuir sentido ao mundo que as cercam, reproduzindo situações reais na interação com seus pares, convivendo com a diversidade e construindo culturas infantis.

Direito: Participar.

Objetivo: Participar de práticas educativas que assegurem e valorizem o protagonismo infantil, por meio da manifestação de seus interesses, desejos e curiosidades. Garantir a participação das crianças, sem discriminação, em experiências de aprendizagem que proporcionem oportunidades para construção de conhecimentos.



Direito: Explorar.

Objetivo: Explorar os elementos das diferentes linguagens, na participação de contextos individuais e coletivos que favoreçam a interação entre as crianças e delas com os adultos, proporcionando a ampliação de saberes, linguagens e apropriação da cultura.

Direito: Comunicar.

Objetivo: Expressar-se, por meio das múltiplas linguagens, em diferentes situações comunicativas, ampliando sua capacidade de argumentar, bem como ter *compreensão* do que lhe é comunicado.

Direito: Conhecer-se.

Objetivo: Conhecer-se a partir de um processo interativo que garanta a construção de sua identidade pessoal e cultural, entendendo seus direitos e responsabilidades de forma a desenvolver a autonomia e a autoestima.

#### Orientações Didáticas

A centralidade do processo educativo tem como ator principal a criança, sujeito de direitos, que aprende por meio das interações, experiências e relações estabelecidas com outras crianças e adultos e nos diferentes contextos culturais que vivencia.

É fundamental que as experiências de aprendizagem relacionadas ao âmbito social assegurem às crianças as quatro condições básicas: interação, continuidade, multiplicidade, espaço/materiais.

Estas condições possibilitam à criança exercer seu protagonismo, de modo a participar de práticas onde possa compartilhar vivências, relatar acontecimentos e fatos do cotidiano. Nos jogos simbólicos, as crianças têm a oportunidade de representar diferentes papéis e assim ressignificar o mundo social. Por meio da brincadeira, a criança expressa seus sentimentos<sup>9</sup> e conflitos e tem a possibilidade de reviver situações em diferentes contextos, reelaborando essas emoções e compreendendo o meio em que vive.

Outras possibilidades, tais como: propiciar à criança a discussão de conflitos<sup>10</sup>, rodas de conversas a partir de problemas cotidianos, formular suas próprias questões, levantar e explicar hipóteses, expressar suas opiniões, confrontar seu modo de pensar com os de outras crianças e adultos são ações fundamentais na construção de conhecimentos cada vez mais elaborados.

Envolver a criança em momentos de construção de regras<sup>11</sup> de convivência social, a fim de que, tanto ela quanto os adultos (escola e família), respeitem os combinados para promover o exercício da cidadania, a formação participativa e crítica. Quando necessário, as regras podem ser revistas e modificadas, tendo por princípio a convivência ética nas relações interpessoais e sociais.

Pensando na importância da convivência na escola diversas estratégias podem ser planejadas, incluindo





a participação da criança nos diferentes tipos de brincadeiras exploratórias, de construção, tradicionais e jogos de regras, em que ela possa escolher os pares para brincar e ampliar o seu repertório cultural, recriando o mundo e atribuindo novos significados.

É fundamental considerar que cada criança possui um ritmo e uma forma peculiar de colocar-se nos relacionamentos e nas interações, de revelar emoções e curiosidades e de elaborar uma maneira própria de atuar nas diversas situações que vivencia.

Ao interagir com crianças da mesma idade, de idades diferentes e com adultos, em situações coletivas, a criança terá oportunidade de se autoconhecer e, também, conhecer o outro, preocupando-se com o bem estar coletivo e individual. A escola é um espaço privilegiado para ampliar a possibilidade de *cuidar de si* e de *ser cuidado*, de fazer amigos e manifestar suas preferências.

A identidade se constitui nas relações que estabelece com a diversidade de sujeitos nos diferentes espaços em contato com as diversificadas manifestações culturais que fazem parte do seu contexto de origem.

Para que a criança aprenda a conviver, valorizar e respeitar a diversidade, percebendo a pluralidade existente na sociedade deve participar de diferentes atividades culturais (visitas a museus, parques, teatros, exposições), utilizar-se de diferentes fontes de conhecimento (livros, revistas, jornais, internet, entrevistas as pessoas da comunidade), levantar hipóteses e registrar impressões e descobertas por meio das diferentes linguagens.

Faz-se necessário pensar na criança como centro do planejamento e participante ativa da organização do espaço, tempo e materiais como facilitadores da aprendizagem. Nesse contexto, privilegia-se a independência da criança no acesso e manipulação de materiais disponíveis ao trabalho. Assim, deve participar tanto da montagem e organização quanto da sua manutenção, pois ao utilizar os espaços, juntamente com os materiais oferecidos, a criança poderá ampliar seu ponto de vista e converter sua experiência cotidiana em conhecimento.

Na educação infantil, no que se refere a organização do tempo, materiais e do espaço, as experiências incluem determinadas práticas sociais e culturais da comunidade local e as múltiplas linguagens que nelas estão inseridas, potencializando diferentes formas de construir o conhecimento, de maneira interativa e lúdica. Assim, deve-se ter uma organização de modo a equilibrar a continuidade e diversidade de propostas.

Para que as orientações didáticas se concretizem, é imprescindível que as práticas no cotidiano infantil sejam intencionalmente planejadas e avaliadas, considerando a relevância da interação, da multiplicidade, da continuidade, dos espaços/materiais, pois o conhecimento a ser construído se dá nessas relações sociais estabelecidas.

### ***3.4.2 Experiências Comunicativas/ Expressivas.***

A linguagem é a capacidade humana de compartilhar significados, de expressar e de produzir sentidos. Essa capacidade nos torna sujeitos históricos e sociais de modo a produzir cultura e transformá-la.

Desde o nascimento, as crianças se apropriam da Língua materna em situações diversificadas. A potencialização da comunicação, da organização do pensamento e da participação da criança na cultura, ocorre por meio das múltiplas linguagens – Verbal: oral e escrita e Não Verbal: gestual, plástica, visual, movimento, corporal, tecnológica, entre outras.



Tendo em vista os documentos norteadores a respeito das experiências comunicativas/ expressivas serão apresentados, a seguir, os direitos de aprendizagem das crianças na Educação Infantil.

Direito: Conviver.

Objetivo: Conviver com pessoas de diferentes faixas etárias no espaço escolar na interação com usuários da língua materna, de línguas estrangeiras, de libras e do braile (como um sistema de escrita), utilizando diferentes estratégias de comunicação e expressão.

Direito: Brincar.

Objetivo: Brincar cotidianamente, interagindo com os pares por meio da oralidade, da escrita e da leitura, com ou sem apoio de materiais, garantindo a ampliação da linguagem, a elaboração e a expressão do pensamento infantil e a ampliação da imaginação e criatividade;

Direito: Participar.

Objetivos: Participar de variadas situações expressivas e comunicativas, apropriando-se gradativamente dos diversos usos das linguagens oral e escrita no desenvolvimento do pensamento, da imaginação e da expressão, elaborando suas próprias narrativas;

Participar de situações de leitura e escrita espontânea e coletiva, convencionais ou não convencionais, apropriando-se progressivamente dos usos e funções sociais da linguagem enquanto leitor e escritor.

Direito: Explorar.

Objetivos: Explorar situações de oralidade, em que possam visualizar e escutar as falas dos colegas e dos adultos, desenvolvendo atitudes de respeito em relação ao que está sendo dito, percebendo gestos, expressões e entonações por meio das interações;

Explorar leituras literárias e outros gêneros textuais em situações diárias que envolvam leitura pelo adulto e pela criança de modo não convencional, por meio do acervo da escola, garantindo a escolha de livros e outros portadores textuais;

Explorar situações cotidianas de contato com a escrita nas quais as crianças possam produzir registros espontâneos ou tendo o professor como escriba em contextos significativos.

Direito: Comunicar.



Objetivo: Comunicar-se e expressar-se com o grupo de crianças e adultos, suas ideias, sentimentos, desejos, opiniões e preferências, por meio das múltiplas linguagens fazendo uso de recursos comunicativos verbais e não verbais, ampliando vocabulário nos diferentes contextos e situações de interação;

Direito: Conhecer-se.

Objetivo: Conhecer-se, enquanto ser protagonista de sua aprendizagem, mediante sua identidade, construindo uma imagem positiva de si mesmo em contato com diversos grupos sociais e culturais, por meio de situações cotidianas que envolvam vivenciais corporais e práticas sociais de leitura, escrita e oralidade;

### Orientações Didáticas.

O sistema linguístico é um processo de construção de um grupo social, em que os usuários da Língua a transformam e são transformados por ela, constantemente, nas relações sociais. Nessa perspectiva, torna-se fundamental considerar que a criança já é usuária da língua antes mesmo de entrar na instituição escolar e que ela traz consigo suas experiências linguísticas. Caberá à escola, aqui concebida como um grupo social (CÂNDIDO, 1964), oferecer situações com propósitos comunicativos, de modo que se valorize a criança como sujeito histórico e a aproxime do uso social da língua.

Os projetos didáticos, as sequências didáticas e as atividades permanentes são bons contextos de aprendizagem, à medida que colocam o uso da língua em situação comunicativa de prática social. Favorecem também a organização do tempo didático, além de proporcionar a continuidade das experiências vivenciadas pela criança.

O trabalho por meio das modalidades organizativas favorece a participação efetiva da criança, a interação, a organização do espaço e dos materiais, a multiplicidade de propostas e a continuidade do trabalho de forma articulada e contextualizada, aproximando os propósitos didáticos aos comunicativos, que vão ao encontro das experiências das crianças e, por isso, são significativas para elas. No entanto, para que isso ocorra é preciso que o professor seja mediador nesse processo, fazendo as intervenções necessárias para que todas as crianças avancem, respeitando o tempo de aprendizagem de cada criança.

Vale ressaltar que as modalidades organizativas garantem as condições das experiências: o protagonismo infantil favorecendo a autonomia, pois coloca a criança no centro da aprendizagem tanto no planejamento quanto na realização das propostas; as interações e os agrupamentos diversificados aprimorando as relações do grupo, uma vez que ao realizar o trabalho em parceria com os colegas as crianças têm a oportunidade de aprenderem umas com as outras; a organização do espaço e dos materiais como intervenções, potencializando a relação da criança com a experiência da aprendizagem; e, finalmente, a continuidade do trabalho, favorecendo o contato sucessivo da criança com a experiência e o avanço em seus conhecimentos sobre a linguagem.

A **Linguagem Escrita** surge como uma necessidade do homem em estabelecer uma comunicação além da oralidade. Sendo uma construção histórica, a escrita passa a ser uma forma de organização que a sociedade encontrou para transpor a barreira do tempo e do espaço, possibilitando deixar informações ou qualquer outro tipo de registro para a posteridade.



Na escola, a escrita precisa atender aos reais propósitos dessa forma de organização, ou seja, deve servir para comunicar desejos, transmitir informações, saber mais sobre um assunto específico, buscar instruções e informações gerais. Assim estará a serviço da aprendizagem real e significativa.

Pensando o protagonismo da criança no processo de aprendizagem, devemos considerar que as crianças já trazem consigo experiências do universo da escrita e pensam muito sobre ela. É papel fundamental da Educação Infantil II assegurar às crianças o direito de explorar ideias de como se escreve, considerando a intenção comunicativa, garantindo que todas as crianças possam pensar sobre a escrita a partir de suas hipóteses, respeitando seus conhecimentos sobre essa cultura e suas concepções e que avancem gradativamente. Ressaltando que as Diretrizes Curriculares Nacionais orientam a garantia da reflexão do sistema alfabético sem a obrigação de chegar à escrita convencional.

Escrever envolve sempre uma intenção comunicativa que deve ser compartilhada com a criança. Suas escritas, ainda que não convencionais, devem ser consideradas e valorizadas na busca por ampliar seus conhecimentos a partir de diferentes práticas sociais. Trata-se de criar as melhores condições para que a criança experimente a expressão e a comunicação nas interações entre seus pares e adultos, na multiplicidade de propostas, na continuidade do trabalho, no planejamento do tempo, nos espaços e materiais e na mediação de um adulto.

No cotidiano da escola as crianças têm a oportunidade de entrar em contato com a linguagem escrita e sua função comunicativa, quando o professor cria um *ambiente alfabetizador*, proporcionando o contato com diferentes suportes e gêneros textuais: lista de nomes dos alunos da sala; cartaz de uma cantiga e/ou parlenda; bilhetes aos pais; nos murais da escola; no cardápio da merenda; na escrita da rotina escolar; quando participam de narrativas ditadas ao professor e acompanham a sua escrita, entre outros momentos. Lembramos que, o que melhor traduz um ambiente alfabetizador é a qualidade de materiais e o uso que se faz da leitura e da escrita em sala de aula, portanto, seu acesso e uso precisam ser mediados pelo professor, para que haja interação e ampliação do repertório de linguagem escrita na concepção que se tem neste documento.

Pensando na importância da interação entre as crianças para troca de saberes, o educador deve propor agrupamentos produtivos por aproximação das hipóteses de escrita, para que avancem em suas produções, como: textos colaborativos em duplas, trios, etc.

O nome próprio é referencial para a criança construir outras palavras. Sendo um recurso estável, deve servir de base para a construção e reflexão de outras escritas, tais como: listas, bilhetes, parlendas, trava línguas, cantigas e narrativas. É importante propor situações em que o uso do nome se faça presente e necessário, como: marcar o nome nos pertences pessoais, registrar o próprio nome com apoio do crachá, registrar o nome dos colegas de classe em situações específicas, como o ajudante do dia, aniversariante do mês, assembleias de alunos. Em determinados momentos pode-se propor escritas do nome próprio em duplas ou em grupos para troca de saberes entre as crianças, oferecer tarjas com os nomes dos alunos e ter a sua disposição lista com os nomes de todas as crianças do grupo para servir como suporte e referência em suas escritas.

É importante proporcionar à criança, momentos em que possa realizar escritas espontâneas, individuais ou em grupos, de forma a adquirir o gosto e o prazer pela escrita e, para que se sinta segura e autônoma em suas produções. Uma das maneiras de dar voz à criança é o professor se colocar como escriba nos textos ditados ou produções coletivas, dando-lhe condições para que produza seus textos de forma a intervir na organização e refletir na escrita das palavras. Os cantos pedagógicos são espaços privilegiados para que o adulto possa intervir nas produções



escritas da criança. Nesses espaços devem ser disponibilizados materiais e recursos, como: alfabeto móvel e jogos para que os alunos realizem escritas com função social. As tecnologias da informação e comunicação (jornal, revistas, TV, rádio, computador, internet, CDs, DVDs) também podem ser apoios para enriquecer as aprendizagens.

Todas as propostas mencionadas acima devem ser pensadas com o objetivo de despertar e desenvolver o comportamento escritor da criança e a reflexão do sistema linguístico.

Em relação à **Leitura**, a escola tem como um de seus objetivos, possibilitar à criança o acesso orientado à parcela do conhecimento produzido social e historicamente, selecionado por ela como relevante para a constituição do cidadão. Uma vez que a leitura e a escrita são processos que se revelam na interação, é importante que o adulto atue junto à criança como um usuário ativo e interessado da linguagem.

No universo escolar devem ser proporcionados à criança momentos diários de leitura pelo adulto como interpretante, ou seja, aquele que empresta sua voz para o texto ser representado. Ao ler para a criança, reforçam-se as narrativas, as ideias e falas dos autores. Neste contexto, é importante frisar que a criança lê sem saber ler, escreve sem saber escrever, portanto a possibilidade de experimentar a leitura, mesmo sem saber ler convencionalmente, ampliará sua compreensão do sistema de leitura e escrita.

Para desenvolver o comportamento leitor é fundamental o contato da criança com a escuta de vastos gêneros textuais de qualidade e em diversos suportes, pressupondo a construção de determinados procedimentos: comentar, compartilhar ou recomendar leituras, discutir com parceiros diferentes interpretações, problematizar as ideias do texto, antecipar a leitura, reler textos mais apreciados, comparar um autor com outro ou várias obras do mesmo.

Desta forma, as leituras em roda tornam-se uma atividade permanente com frequência diária, realizadas em espaços diversificados e utilizando-se dos mais vastos gêneros textuais, bem como livros em diferentes Línguas: língua portuguesa, línguas estrangeiras, em braile e em Libras.

Os momentos de leitura devem ser planejados, considerando as estratégias: “antes”, “durante” e “depois”, conforme a intencionalidade da proposta. Antes da leitura: compartilhar os motivos da escolha, oferecer informações sobre o tema, o autor e o ilustrador são comportamentos indispensáveis para envolver as crianças na leitura. Durante a leitura: garantir e respeitar a potencialidade da criança, pois o interpretante se torna referência de leitor, portanto deve manter a entonação, mostrar sentimentos adequados de acordo com a leitura, sendo fiel ao texto, de maneira a manter explícito o ato de ler de modo a manter toda a complexidade das histórias e seu vocabulário, realizando a leitura na íntegra. Desta forma, a criança se apropria gradativamente da leitura socializando e discutindo com outros leitores apreciações, pareceres, dúvidas e critérios de escolha. Após a leitura, pode-se propor uma troca de pontos de vista sobre a obra lida, com a finalidade de dar sentido ao texto. A experiência de leitura contínua, organizada e diversificada promoverá a criança a ampliação de repertórios significativos de histórias e a aprendizagem de capacidades, procedimentos e comportamentos leitores.

Para tanto, os espaços têm que ser pensados em organização e acesso para as crianças, sendo planejados e adequados à sua altura e interesses, como exemplos: cantos de leituras, bibliotecas, carrinhos, malas e caixas de leitura que possam ser levados para vários espaços, tais como: quadra, pátio, embaixo de uma árvore e gramado.

A criança deve ter acesso a livros de boa qualidade literária, oportunidades de explorá-lo por conta própria, sendo um leitor em potencial. É importante que ela escolha suas leituras, que os livros possam ser levados para casa,



que a leitura possa ser retomada pela própria criança e também por outros interpretantes.

Muitas das possibilidades de aprendizagem apontadas anteriormente podem ser desenvolvidas por meio de projetos, que são formas de organizar o trabalho, articulando propósitos didáticos e comunicativos, tornando situações de aprendizagens mais atuais e correspondentes às que são vivenciadas fora da escola. Como exemplos de projetos, podemos citar: Sarau literário, Catálogos e Indicações Literárias.

O desenvolvimento da **Oralidade** da criança ocorre nas vivências interacionais e diversificadas, pois se sabe que a fala depende das situações comunicativas. É necessário valorizar a fala da criança, respeitando os relatos de experiências do seu cotidiano, dentro e fora do ambiente escolar. Desta forma, é importante promover tempo, espaço e materiais para garantir esses momentos.

As interações podem promover situações dialógicas que possibilitem à criança se comunicar e expressar sobre seus desejos, opiniões, interesses, anseios, curiosidades ou estranhamentos e medos, que traduzem suas aprendizagens cotidianamente. Tais situações permitem que a criança aprenda a se colocar nos diversos discursos, portanto se faz necessária a sua participação no planejamento das propostas, comunicando suas intenções e considerando a sua leitura de mundo.

A continuidade, enquanto condição de experiência, precisa ser considerada nas diferentes propostas de situações comunicativas e expressivas para garantir que as crianças participem de momentos que propiciem a ampliação de vocabulário por meio de conversas em roda, reconto e narração de histórias, relatos de experiências, compartilhando informações, dramatizações, brincadeiras cantadas, jogos simbólicos e desenhos.

A oralidade, em situações informais, pode ser incentivada nos diferentes espaços escolares, como: refeitório, parque, pátio, quadra e outros ambientes, utilizando-se inclusive de recursos tecnológicos (filmadora, câmera digital, gravador) que promovam situações cotidianas de registros através de filmagens/gravações para que as crianças percebam as relações por elas constituídas.

Para que as ações citadas aconteçam é necessário tempo, interações com os diversos pares e agrupamentos, além de muitas oportunidades para que as crianças se expressem. Nesse sentido, as modalidades organizativas bem atendem a essas condições.

É fundamental que a criança vivencie situações em que a linguagem formal seja valorizada e que permitam elaborar previamente o que necessita e deseja comunicar e expressar. Para tanto, pode ser inserida em contextos que favoreçam tais aprendizagens, em ambientes provocativos com propostas planejadas, que possibilitem diálogos estruturados dentro de uma perspectiva mais ampla e que ultrapasse a informalidade, como exemplos: propostas de roteiros de entrevistas, na socialização para outros grupos de conhecimentos já estudados dentro de um projeto ou sequência, na preparação e orientação de uma receita ou em debates sobre assuntos do cotidiano de grande repercussão em uma assembleia de alunos.

O desenvolvimento da comunicação e expressão está diretamente ligado à interação entre as crianças nos diferentes agrupamentos. As conversas em roda precisam ser atividades permanentes e ocorrer diariamente, pois as experiências provindas dessas interações em *ambiente falante*, rico em oportunidades e realizadas em diferentes espaços estimulam ao longo da educação infantil, múltiplas aprendizagens, que expandem as possibilidades comunicativas e expressivas da criança.



### 3.4.3 *Experiências artísticas.*

A criança, em seu processo de aprendizagem e desenvolvimento, pode viver sua infância com autonomia e criatividade de forma ativa por meio de interações com diversos atores sociais, constituindo sua identidade, a fim de que possa se relacionar com o mundo, compreendê-lo, recriá-lo e ressignificá-lo. A Arte possibilita que a criança desenvolva sua poética pessoal<sup>8</sup>, amplie seu conhecimento de mundo, sua capacidade criadora e expressiva. Ao apreciar, criar, buscar, interpretar, expressar, explorar diferentes materiais, estruturados ou não, assim como recursos tecnológicos, ela constrói sentidos e valores, desenvolve sua sensibilidade, fortalecendo e assegurando sua autoria nas múltiplas linguagens. A partir do encontro com as diversas manifestações artísticas, dentro e fora da escola, em espaços como museus e salas de espetáculos e em sua comunidade, a criança entra em contato com músicas, imagens, esculturas, instalações, filmes, fotografias, dança, teatro, poesia e literatura, sendo provocada a desenvolver a autoexpressão, encantando-se pela descoberta de forma lúdica e inventiva na singularidade das diversas culturas.

Por meio das experiências artísticas e interações as crianças ampliam as possibilidades de aprendizagem de forma significativa por meio de seis grandes direitos:

Direito: COMUNICAR.

Objetivo: Comunicar-se por meio das diferentes linguagens artísticas (música, dança, teatro e artes visuais) estabelecendo uma relação dialógica consigo, com o outro e com o mundo, tendo acesso, de maneira lúdica, a diferentes formas de produção nas dimensões da sensibilidade, da estética e da poética de forma a representar seus sentimentos e suas realidades imaginárias.

Direito: BRINCAR.

Objetivo: Brincar diariamente de diferentes formas, em espaços diversos, espontaneamente ou a partir de desafios e propostas poéticas, criando e renovando seu repertório e gosto estético ao interagir com diferentes parceiros por intermédio de músicas, histórias, elementos de outras culturas, manipulação de brinquedos, estruturados ou não, jogos simbólicos e objetos sem categorização por gênero.

Direito: CONHECER-SE.

Objetivo: Conhecer-se e compreender o mundo, por meio das experiências artísticas e do contato com as múltiplas manifestações culturais, elaborar um modo próprio de pensar, construindo e reconstruindo, selecionando, reelaborando a partir do conhecido e modificá-lo de acordo com o contexto e a necessidade são processos criadores desenvolvidos pelo fazer e apreciar arte. A criança ressignifica o que ocorre à sua volta, reconhecendo-se como ser com potencialidades de aprender e capaz de agir, sentir, se expressar nas diferentes linguagens, desenvolvendo sua percepção, imaginação, sensibilidade, ludicidade e criatividade de maneira singular.

---

<sup>8</sup> Entendemos por poética pessoal a maneira singular como a criança percebe o mundo, de acordo com a experiência vivenciada.



Direito: EXPLORAR.

Objetivo: Explorar e manusear diferentes objetos estruturados ou não, materiais e suportes artísticos, reconhecer o próprio corpo e suas possibilidades gestuais, desenvolvendo a autonomia e o encantamento pela descoberta, pela criação e interação, possibilitando a ampliação cultural, estabelecendo um diálogo com o mundo e promovendo o cuidado com o outro.

Direito: PARTICIPAR.

Objetivo: Participar tanto no planejamento como na realização de atividades culturais, realizadas na escola ou em outros espaços: saraus, narrativas orais, escolha de brincadeiras, músicas e cantigas, exposição de artes e fotografias, criando, buscando, interpretando, expressando suas opiniões a respeito das manifestações do patrimônio cultural, artístico e tecnológico.

Direito: CONVIVER.

Objetivo: Conviver e se relacionar com o mundo, ressignificando-o por meio das experiências em teatro, música, dança e artes visuais. Individual e coletivamente, a criança deve produzir, apreciar, fruir e valorizar a própria produção artística e a dos colegas, respeitando as diferentes culturas, as identidades e as singularidades, aprendendo a relacionar-se e superar conflitos.

Orientações Didáticas:

Na educação infantil, a aprendizagem em música, artes visuais, teatro e dança podem ser potencializadas por meio das modalidades organizativas: projetos, sequências didáticas e as atividades permanentes, nas quais a criança se desenvolve como protagonista de sua aprendizagem e amplia seu repertório estético, criativo e expressivo.

Compartilhar os trabalhos realizados pelas crianças, por meio de exposições, propiciando experiências estéticas e sensoriais, é um bom exemplo de atividade permanente que permite a formação de todos na escola.

Quando as linguagens se integram por meio dos projetos, narrativas orais, música e brincadeiras a criança pode tornar-se produtora de uma cultura própria, com visão de mundo influenciada pelo contexto social em que ela vive, pois elas não reproduzem o mundo, elas o recriam.

Na linguagem de **artes visuais** a criação da criança deve passar por uma multiplicidade de experiências, como visitar exposições, pintar objetos, experimentar diferentes texturas, arranhar, escorrer, borrifar, sobrepor em camadas, modelar, pintar, recortar e colar, raspar, imprimir, carimbar, desenhar no chão, na areia e nos muros com diversos tipos de materiais, suportes e papéis de diferentes tamanhos e gramaturas, telas e até mesmo desenhos no próprio corpo que proporcionam interpretações da produção em artes visuais e se relacionam com a sua própria forma de fazer artístico, ocasionando o desenvolvimento dela como protagonista de seu aprendizado. Essas experiências tornam-se significativas para a criança, quando, por exemplo, ela percebe que desenhar não é apenas representar





algo, mas uma possibilidade de se resolver uma questão por meio de uma iniciativa própria, um desafio proposto pelo educador, uma experimentação e se apropria de elementos da linguagem do desenho.

Dessa forma, as crianças devem ter acesso a diferentes produções visuais que poderão inspirar diferentes modos de representação: cor, luz, pinturas, desenhos, esculturas, arquiteturas, brinquedos, bordados, entalhes, modelagem, colagem, gravuras, fotografias, instalações, pesquisas em livros, visitas a museus e outros espaços de manifestações da Arte. Dentro da sala de aula ou em outros espaços, a criança pode desenvolver ideias próprias, inspirações e curiosidades atendendo a critérios como acesso a materiais e continuidade de tempo. Todo campo visual oferece também informações para a criança e amplia sua percepção de espaço, que potencializa seu processo criativo, o interpretar, sentir, refletir, imaginar e criar significados ao se expressarem por meio de suas próprias produções artísticas. Outro aspecto muito importante é assegurar à criança a oportunidade de retomar, refazer, concluir e reconstruir uma produção, visando a continuidade do fazer artístico que conduz a criança conhecer suas potencialidades humanas e possibilita a ampliação cultural, o diálogo com o mundo e cuidado com o outro.

A **linguagem teatral** está presente no cotidiano da criança e é indissociável das atividades vividas por elas, seja quando assiste TV, lê um livro, ouve ou canta uma música, assiste a um espetáculo teatral. Apreciar e ser espectadora ou atuar em apresentações teatrais permeiam o faz de conta e a imaginação. A linguagem lúdica permite explorar o fazer teatral de diversas maneiras: a criança se utiliza de recursos como expressões faciais, gestuais e corporais, bem como de mudanças no tom da voz, quando imagina ser um personagem. A criança deve ter acesso aos mais diferentes tipos de materiais e modelos expressivos, que ampliam o processo criativo. Fantasias, máscaras, roupas, maquiagem, mobílias, cenários, fantoches, sombras ou animação de objetos. Os espaços devem permitir que as manifestações infantis ganhem vida, pois a criança irá mobilizar seus aspectos motores, afetivos e intelectuais, movimentando-se, expressando-se, falando e cantado, dando significado para sua atuação.

Por meio dos jogos simbólicos, a criança elabora um enredo, compartilha sua ideia, interage e socializa-se com outras crianças. O ambiente deve ser flexível com materiais estruturados ou não, oportunizando à criança a participação efetiva na construção teatral, pois por meio dessas experiências ela pode apropriar-se das diferentes formas teatrais, a fim de adquirir elementos que irão colaborar na construção de criações coletivas estimulando o fazer teatral na confecção de cenários, figurinos, enredos, na utilização de recursos teatrais como efeitos de luz e som, tornando-se consciente de que sua participação como ator ou plateia é de igual importância.

Criar movimentos diferentes, inserindo brincadeiras e jogos divertidos, numa constante interação com os colegas, da mesma idade ou de diferentes faixas etárias, deve fazer parte da rotina das crianças.

A linguagem da **dança** proporciona que a criança vivencie o movimento, a improvisação, as composições coreográficas e os processos de criação a fim de conhecer, explorar diferentes maneiras de se deslocar pelo espaço e de interagir com os colegas. A dança acontece independente da música, do teatro ou das artes visuais, em alguns momentos pode haver a articulação entre essas linguagens de acordo com a proposta. É importante ainda ampliar o repertório, abrindo a possibilidade de apreciação de espetáculos de dança, bem como vídeos e fotos desta expressão artística. O professor é uma boa referência para as crianças, assim deve desenvolver atividades de exploração de movimentos com elas. Para tratar do espaço que cada um ocupa é necessário abordar aspectos como os planos (largura, profundidade, altura), as direções (à esquerda, à direita, à frente e ao fundo), a distância (perto ou longe) e os níveis, da dança (alto, médio e baixo). Agachados, sentados e até mesmo deitados no chão, as crianças percebem que existem diferentes possibilidades de se movimentar ao som de uma música.



A linguagem da **música** deve estar inserida no cotidiano das crianças nas escolas, possibilitando a vivência musical com o corpo, com instrumentos musicais e com o outro, de forma lúdica, prazerosa e sensível. Ao trabalhar com os sons a criança desenvolve sua acuidade auditiva; ao acompanhar gestos ou dançar ela desenvolve sua coordenação motora e a atenção; ao cantar ou imitar sons ela está descobrindo suas capacidades e estabelecendo relações com o ambiente em que vive. Entre versos e rimas, noções de intensidade e pulsação, sonorizações de histórias, as crianças interagem, socializam-se e aprendem. Com a ajuda do educador, podem construir diferentes instrumentos musicais, ampliar e refinar seu repertório de canções, brincadeiras de roda, jogos musicais. Improvisar em grupo leva às crianças a coordenar e criar pequenas frases musicais e diferentes sons. O registro gráfico do som é outra experiência muito importante, desenhos podem ser comparados, relidos pelo grupo como partituras não tradicionais. Diversos materiais podem ser utilizados para enriquecer esse processo, tais como: linhas, miçangas, sementes, tampinhas ou elementos da natureza, que favorecem associações com diferentes parâmetros sonoros. É importante que o educador conheça o repertório de músicas apresentado pelas crianças para que ele possa ser ampliado, por exemplo, por meio da apreciação de espetáculos musicais, da apresentação de músicas eruditas, populares, regionais, instrumentais, cantadas. Assim, a criança vai se encantando pela descoberta na apreciação e no fazer musical, e dessa forma são incentivadas a falar cada vez mais sobre a música: suas características, instrumentos, sentimentos despertados, favorecendo o processo de construção do conhecimento, desenvolvendo e ampliando o gosto e o repertório musical, beneficiando o desenvolvimento da sensibilidade, da criatividade e da sociabilidade.

#### ***3.4.4 Experiências corporais.***

Desde o nascimento, a criança utiliza o movimento como sua principal forma de expressão. O contato com o mundo por meio das experiências, vivências e interações é essencial na construção do ser humano. Considerando que o educar e o cuidar são indissociáveis em todas as nossas práticas, é de fundamental importância estarmos atentos às necessidades cognitivas, afetivas, sociais e biológicas da criança. De acordo com Bracht, 1989, o movimento corporal adquire formas variadas sob a influência de diversos contextos histórico-sociais.

Desta forma, a cultura corporal organiza as práticas corporais elaboradas e sistematizadas ao longo da história da humanidade em jogos e brincadeiras, esportes, danças, atividades rítmicas, atividades do cotidiano, ginásticas, lutas, entre outras possibilidades. Sendo assim, todas as crianças na Educação Infantil, à medida que têm oportunidades de vivenciar e experimentar as práticas corporais, constroem e reconstróem os sentidos e significados relativos ao conhecimento de si e do mundo.

É necessário garantir na proposta pedagógica para todas as crianças, inclusive aquelas com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/ superdotação, acessibilidade aos materiais, espaços, deslocamentos e movimentos amplos.

Silva (2010) entende que é na dimensão da experiência que se concretizam as relações empreendidas pelas crianças na condição de sujeito. Segundo a autora, é nesta relação que se percebe que as crianças não são apenas meros correspondentes ou “respondentes” dos objetivos formulados pelos professores, mas que elas podem “recuperar o direito de serem autores de sua própria cena” (p. 64).

Nesta experiência e como sujeito de sua aprendizagem as crianças devem ter assegurados os direitos e seus respectivos objetivos de conviver, brincar, participar, explorar, expressar/comunicar e conhecer-se.



Direito: Conviver.

Objetivo: Interagir nos diversos espaços, internos e externos, com adultos e crianças, utilizando as diferentes linguagens: gestual, facial, oral, entre outras, respeitando as singularidades de cada indivíduo, bem como construindo relações democráticas.

Direito: Brincar.

Objetivo: Brincar cotidianamente para usufruir das práticas corporais relativas às culturas infantis, **intervindo** sobre as mesmas, utilizando a imaginação e a criatividade.

Direito: Participar.

Objetivo: Participar nas diversas atividades desde o planejamento, na escolha de brincadeiras, materiais, espaços, manifestando suas preferências e opiniões nas tomadas de decisões e nas relações interpessoais construindo autonomia.

Direito: Explorar.

Objetivo: Explorar os gestos, mímicas, os movimentos, sons, testando os materiais estruturados e não estruturados de diferentes formas e em diferentes espaços, de modo que as experiências individuais e coletivas respeitem o tempo de organização e reorganização da ação da criança.

Direito: Expressar/Comunicar.

Objetivo: Expressar sentimentos, emoções, opiniões, necessidades, desejos, por meio das diferentes linguagens corporais, podendo ou não se utilizar da linguagem oral.

Direito: Conhecer-se.

Objetivo: Construir a sua identidade pessoal e cultural, reconhecendo, nomeando e valorizando suas características e suas potencialidades nas interações e brincadeiras. Conhecer o próprio corpo, seus limites e possibilidades na sua relação com o tempo e o espaço, conquistando a noção de autocuidado.

#### Orientações Didáticas:

É importante garantir práticas que coloquem a criança como o centro do planejamento, considerando-a sujeito de direitos nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, independentemente de suas condições



físicas, motoras e intelectuais, ou ainda das relações étnicas, raciais, sociais e de gênero.

Cabe à escola valorizar os jogos e brincadeiras que fazem parte do acervo cultural da comunidade garantindo à criança ampliação do seu repertório corporal por meio das interações, multiplicidade, espaços e materiais e a continuidade oferecendo múltiplas possibilidades.

A regularidade e a frequência das atividades favorecem o desenvolvimento e ampliação do conhecimento da criança.

Jogos e brincadeiras enquanto manifestações da cultura corporal são elementos privilegiados na organização de atividades prazerosas e desafiadoras. Ressalta-se que não se pode somente preservar o patrimônio cultural, mas deve-se, também, recriá-lo com as crianças, de modo a construir um acervo próprio, por meio da escuta da criança e da participação das famílias, pesquisas, projetos, sequências didáticas e atividades permanentes.

A criança deve ter oportunidades de se organizar individual e coletivamente, com parceiros da mesma idade e de idades diferentes, não apenas os da sua própria turma, de forma livre ou mediada, nas experiências com exploração e manipulação de materiais estruturados e não estruturados, nos diferentes espaços, nos cantos diversificados, circuitos historiados e brincadeiras cantadas. O jogo simbólico ganha importância e o espaço poderá ser enriquecido com diferentes elementos. Por exemplo: tecidos se transformam em cabanas e adereços, caixas de papelão se tornam meios de transporte, dentre outras possibilidades.

Nos deslocamentos individuais e coletivos, em pequenos ou grandes grupos, entre os espaços internos e externos, distintos da sala de referência, é desnecessária a organização das crianças em filas. A locomoção em filas é uma estratégia que cerceia a liberdade de exploração do espaço, sendo possível estabelecer combinados para o deslocamento tendo o grupo como referência.

É pela exploração de se movimentar que a criança descobre seus limites e possibilidades, os sons que produz, o espaço que seu corpo e o corpo do outro ocupam e o tempo que necessita para realizar os movimentos. Constrói a noção do *eu* e do *outro*, considerando que cada um tem o seu tempo e necessita de ampla gama de oportunidades, por meio de atividades rítmicas (danças, ginásticas), rodas cantadas, teatro, na criação de cenário, enredos, jogo de regras e tabuleiro.

A partir de uma história contada ou criada, as crianças ampliam as possibilidades simbólicas do espaço, transformando-o em cenário para a brincadeira. No ato de auxiliar na organização do espaço, elas podem, também, participar de jogo de construção em uma dimensão maior, atuando como protagonista no planejamento e execução das atividades.

As situações em que as crianças explorem e ampliem o repertório motor, vivenciando experiências manipulativas, locomotoras e estabilizadoras, são excelentes oportunidades e favorecem a descoberta de suas potencialidades, desde que sejam encorajadas a participar e a superar os seus limites. A divisão dos movimentos nestas três dimensões é apenas didática e orientadora da organização dos conteúdos. Na prática com as crianças, os diferentes movimentos podem aparecer livremente ou de forma programada.

Dessa forma, deve-se garantir propostas que envolvam movimentos de encaixar objetos de diversos tamanhos, formas, pesos, empilhar, recolher, pinçar, arremessar, rebater, receber, quicar, correr, escalar, rolar, equilibrar-se, saltar, entre outras variações possíveis destas e de outras manifestações corporais. Além disso, deve-se



procurar inserir a criança em outras práticas culturais como as esportivas, circenses, de jogos de lutas, de acordo com as possibilidades surgidas.

### *3.4.5 Experiências de investigação e representação da natureza e cultura.*

As crianças criam, imaginam, investigam, questionam, buscando compreender o mundo social e natural em um processo de encantamento. Para isso observam, realizam comparações, elaboram suas próprias hipóteses interpretando os fenômenos relativos à natureza e à cultura<sup>12</sup>.

Nas experiências sistematizadas a criança na sua relação com o meio ambiente, com a sustentabilidade do planeta e com os conhecimentos produzidos pela humanidade, elabora sentidos pessoais criando e recriando novos saberes e culturas.

A relação da criança com manifestações culturais, sociais, naturais e científicas se dá na indagação, na possibilidade de vivenciá-la a partir da pergunta e não das verdades inquestionáveis.

Assim, numa perspectiva histórica, foi atuando sobre a natureza que o homem, na luta pela sobrevivência e na interação com outros homens, foi transformando o meio natural e construindo relações sociais. Nesse processo, aprendeu a se cuidar, a se defender, a se proteger, criou instrumentos, regras de conduta etc. É nessa relação com a natureza e com outros membros da nossa espécie que o homem constrói cultura e, ao mesmo tempo, sua subjetividade (...) é na sua relação com a cultura, mediados por outros sujeitos sociais, que os membros da nossa espécie constituem sua identidade e transformam a natureza (FARIA e SALLES, 2012, p. 80).

Dentro desta perspectiva, cabe à escola garantir diversas experiências que assegurem os direitos abaixo relacionados.

Direito: Conhecer-se.

Objetivo: Conhecer a si mesmo, o outro e como parte integrante de um grupo social e do meio ambiente, reconhecendo e incorporando no seu dia-a-dia atitudes de cuidado consigo próprio, com o meio e com o outro.

Direito: Conviver.

Objetivos: Conviver com outras crianças e adultos identificando, valorizando e respeitando as diferenças individuais e dos grupos sociais, ampliando seus conhecimentos sobre os mesmos.

Conviver com o meio ambiente e explorá-lo no seu sentido mais amplo, explicando



os fenômenos observados, na articulação com novos conhecimentos e desenvolvendo atitudes necessárias a sua preservação e conservação.

Direito: Brincar.

Objetivo: Brincar com materiais estruturados, não estruturados e elementos da natureza interagindo com diferentes parceiros, assumindo papéis, construindo conhecimentos, criando e recriando situações sociais vivenciadas ou imaginadas.

Direito: Participar.

Objetivo: Participar com protagonismo, das diferentes situações do cotidiano buscando explicações e levantando hipóteses utilizando diversos procedimentos de pesquisas.

Direito: Explorar.

Objetivo: Explorar e ampliar saberes sobre o meio social e natural reconhecendo suas características e relações.

Direito: Comunicar.

Objetivo: Expressar saberes relacionados ao meio social e natural utilizando-se de múltiplas linguagens, ampliando os conhecimentos adquiridos nas interações, de forma a atribuir sentido aos fenômenos observados.

#### Orientações Didáticas:

As experiências de investigação e representação da natureza e cultura deverão favorecer a nutrição da **curiosidade** e do **espírito criativo e investigativo** da criança, aproximando-a cada vez mais dos conhecimentos socialmente construídos, articulando a formulação de conceitos científicos e a ação da criança.

Nesta perspectiva, os conhecimentos não deverão ser tratados como verdades absolutas, mas como oportunidades de discussão, comparação, elaboração de hipóteses, possibilitando a ampliação de seus saberes, garantindo a interação entre as crianças, a continuidade e a multiplicidade das experiências e a exploração de diferentes espaços e materiais.

Desta forma, destaca-se a importância do professor ter clareza da leitura de mundo<sup>13</sup> que a criança faz, para assim trazer novos saberes e provocações, de modo que ao confrontar seus conhecimentos frente a situações problemas e diversos materiais de apoio, favoreça a conquista de novas aprendizagens pela criança.



As Experiências de Investigação e Representação da Natureza e da Cultura podem ser vivenciadas, na Educação Infantil, por meio de diferentes estratégias. Evidencia-se, nas escolas municipais de Jundiá, o desenvolvimento de vários projetos, inclusive no formato de agenda ambiental escolar, pois, o trabalho com os mesmos, possibilita a interação entre as crianças, o planejamento dos espaços e materiais que serão explorados, a multiplicidade das propostas e a continuidade das experiências.

Neste sentido, a *agenda ambiental* proporcionará, às equipes escolares, a possibilidade de planejar suas atividades, fazer projetos coletivos que possam realmente transformar a realidade, aumentar seu diálogo com as famílias e a comunidade local. Biodiversidade, extinção de animais, sustentabilidade, água, reciclagem e tratamento de resíduos sólidos, poderão ser temas de trabalho conforme a realidade e a escolha de cada unidade escolar.

Buscando-se garantir o protagonismo infantil, a pesquisa oportunizará, às crianças, vivenciarem procedimentos de pesquisador, tais como:

- Formular boas perguntas de pesquisa;
- Consultar diferentes fontes (livros, internet, jornal, revista), atentando-se para a qualidade e confiabilidade das informações;
- Consultar mapas, globo terrestre e demais representações da realidade (cartografia);
- Exercitar a observação atenta, em diferentes contextos;
- Produzir e analisar registros diversos (fotos, desenhos, escritas – ainda que não convencionais), objetivando acompanhar as experiências e também comunicar as conclusões e resultados;
- Realizar experimentos e manipular materiais diversos;
- Fazer entrevistas, manipulando recursos tecnológicos, tais como gravadores, filmagens, dentre outros.
- Levantar hipóteses, confrontar e respeitar as diferentes ideias; Socialização das descobertas.

No processo de pesquisa é fundamental que as crianças interajam entre si, trocando ideias, confrontando saberes, expondo suas opiniões pessoais e que a elas seja garantido contato com um ambiente rico em possibilidades, exploração e valorização de diferentes meios, favorecendo assim a construção do conhecimento. Tal procedimento exige um cuidado/olhar atento dos educadores em relação ao tempo da pesquisa e a continuidade da experiência, a fim de que a criança construa gradualmente os saberes relacionados.

As experiências com *hortas e jardins* são recursos que auxiliam a criança a observar o ciclo das relações entre os seres vivos e não vivos, manipulando e explorando o ambiente natural. Nestas situações reais, as crianças terão contato com o processo de transformação e interdependência entre os elementos envolvidos.

O acompanhamento dos processos de manutenção das hortas e jardins garante a continuidade necessária à produção de sentido pela criança, à elaboração de novos saberes, não somente relacionados ao plantio, podendo se estender aos assuntos referentes à alimentação saudável, aproveitamento integral de alimentos, sustentabilidade, agricultura do ponto de vista econômico e das relações de trabalho, cadeia alimentar, situações da atualidade



relacionadas à saúde e problemas do meio ambiente (alagamentos, alterações climáticas, desmatamentos, etc.), observação e análise das transformações das paisagens naturais e as relações que se estabelecem nos ambientes alterados.

Levando-se em conta a importância de garantir a multiplicidade de experiências, vários tipos de horta autossustentáveis poderão fazer parte do cotidiano da educação infantil (horta vertical, horta em vasos, horta em canteiros), alternando também os produtos a serem cultivados por exigirem procedimentos de cuidados diferenciados, tais como, plantas que necessitam de sementeira, cova, sulco; horta para alimentação, produtos medicinais, temperos e ervas aromáticas.

O jardim além de propiciar as experiências descritas acima, também contribui com a construção de valores relacionados à tomada de consciência da preservação e conservação do patrimônio.

Outras estratégias que favorecem o contato e a interação da criança com a natureza são as visitas a espaços públicos e privados, tais como praças, jardins, parques, Jardim Botânico, Mata Ciliar, CREAM (Centro de Referência em Educação Ambiental) e o próprio entorno da escola. Também pode-se contar com palestras, entrevistas com especialistas, assistir ou produzir documentários que aproximem os alunos dos assuntos relacionados ao meio ambiente.

É importante que as crianças participem de situações em que possam compreender os fenômenos naturais e manipular os elementos naturais (água, chuva, ar, vento, terra, luz/sombra etc.) desenvolvendo uma postura investigativa, confrontando suas hipóteses e explicações mitológicas com as situações vivenciadas, sendo fundamental que elas utilizem todos os seus sentidos na exploração do meio físico e natural.

As experiências relacionadas à cultura buscam levar as crianças ao contato com as diferentes manifestações, construindo a sua identidade e reconhecendo-se como integrante de grupos sociais, respeitando e valorizando a diversidade cultural e étnica, desenvolvendo atitudes de combate ao racismo e à discriminação.

Os projetos, sejam eles institucionais, de sala de aula, da SME, são bons contextos de aprendizagem para se trabalhar o reconhecimento e a valorização de diferentes povos, pois contemplam a observação e análise das transformações espaciais (por meio das mudanças arquitetônicas), das relações ao longo do tempo e a construção da história local.

É importante também manter atenção especial ao uso de diversas fontes confiáveis de pesquisa (livros, vídeos, revistas, jornais, CDs, pessoas mais experientes, internet, documentários, fotos, pinturas, entre outros) que retratem ou que coloquem as crianças em contato com a multiplicidade de informação. Visitas à pinacotecas, museus, parques, teatros, mostras e eventos culturais, cinemas, apresentações musicais, contribuem sensivelmente para a ampliação do repertório dos conhecimentos sobre a cultura historicamente construída pela sociedade. Tais experiências objetivam o incentivo à curiosidade, à exploração, ao encantamento, à indagação, e o conhecimento da criança em relação ao mundo natural, social, cultural.

Nas brincadeiras de faz-de-conta, as crianças, na interação com seus pares, podem assumir diferentes papéis, criando enredos variados, apropriando-se e recriando regras, hábitos, costumes, culturas, vivenciando valores e situações de resolução de conflitos, atribuindo sentido e significado às relações e aos objetos que as cercam. Esses momentos devem ser planejados, levando-se em consideração a variedade de materiais (estruturados e não





estruturados), os locais de desenvolvimento dos enredos e o tempo da experiência.

Sabendo-se que o cuidar e o educar, na educação infantil, são indissociáveis, o autocuidado e a saúde deverão ser experienciados, fundamentalmente, por meio de procedimentos diários, a fim de se construir os hábitos e as atitudes necessários à manutenção e à promoção da saúde individual e coletiva.

É importante o envolvimento das crianças nas diversas campanhas que estão sendo divulgadas socialmente, tais como: vacinação infantil, combate ao *Aedes aegypti*, à propagação de viroses, segurança no trânsito, acidentes domésticos, valorização do idoso, dentre outros, conforme o planejamento escolar e demanda da comunidade local.

Os exemplos citados não deverão limitar o planejamento do professor, pois este deverá ser autor da sua prática fazendo as devidas adequações de acordo com o diagnóstico inicial e realidades locais, valorizando sempre o protagonismo da criança no desenvolvimento social e cultural.

#### ***3.4.6 Experiências de investigação e representação matemática.***

Antes mesmo de entrar na escola, as crianças em seu cotidiano têm contato com a linguagem matemática. Exploram, observam, quantificam, fazem medições, classificam, comparam pesos, tamanhos, criam formas de registros, enfim, interagem com os conceitos matemáticos, buscando formas de compreender o meio em que vivem.

Cabe às Instituições de Educação Infantil articular essas experiências extraescolares com os conhecimentos matemáticos socialmente construídos. Para tanto, é preciso organizar situações que desafiem os conhecimentos iniciais das crianças, ampliando-os e sistematizando-os (MONTEIRO, 2010).

Nesse sentido, é preciso garantir à criança o direito à aprendizagem que não seja limitado a conceitos, mas que possa estabelecer relações nos diversos contextos sociais, possibilitando seu protagonismo, concebendo-a como sujeito com ideias próprias, capaz de se desenvolver, construir e ampliar seus conhecimentos, sendo produtora e transformadora cultural.

Tendo em vista o desenvolvimento de um trabalho intencional com a experiência de Investigação e Representação Matemática e a garantia dos direitos de aprendizagem estabelecidos pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil foram definidos os seguintes objetivos:

Direito: Conviver.

Objetivo: Conviver, interagindo coletivamente, explorando materiais com características diversas e socializando as hipóteses levantadas diante de uma situação proposta.



Direito: Brincar.

Objetivo: Brincar com diferentes materiais, representando as situações do cotidiano em um contexto simbólico, explorando e transformando objetos e elementos da natureza.

Direito: Explorar.

Objetivos: Explorar e manipular objetos e elementos diversificados, em contextos reais e de faz-de-conta, reagrupando-os, classificando-os e ordenando-os;

Explorar uma situação problema levantando hipóteses, confrontando posições e validando-as.

Direito: Participar.

Objetivo: Participar de situações problema que envolvam os conceitos matemáticos como: quantidades, medidas, tempos, espaços e formas, levantando hipóteses, explicando e validando suas impressões.

Direito: Comunicar.

Objetivo: Comunicar seus saberes entre os pares, frente suas observações, hipóteses levantadas, registros e explicações das propostas vivenciadas.

Direito: Conhecer-se.

Objetivo: Conhecer-se através de interações e brincadeiras com crianças e adultos, participando de experiências diversificadas, expressando seus saberes, impressões, ideias e opiniões.

#### Orientações Didáticas:

A **experiência de Investigação e Representação Matemática** deve ser trabalhada de forma contextualizada, pois as ideias matemáticas são compreendidas pela criança de maneira não fragmentada, ou seja, ela articula os saberes que já possui com suas novas aprendizagens. Considerando a aprendizagem nas experiências e concebendo a criança como sujeito histórico e social, não foram delimitados conteúdos mínimos, mas sim “possibilidades máximas<sup>14</sup>” de trabalho com as crianças.

A resolução de problemas é a forma como as crianças constroem os conhecimentos matemáticos atribuindo-lhes significado. Estas resoluções podem ser convencionais, fazendo uso de símbolos matemáticos como algarismos; ou não convencionais, por meio de desenhos e outras representações gráficas. As situações cotidianas se constituem importantes situações didáticas que possibilitam a resolução de problemas, das quais as crianças podem fazer uso das diferentes linguagens oral, escrita e pictórica, pois constroem o conhecimento quando são desafiadas a buscar



soluções para suas hipóteses. Na busca de soluções, a criança percebe que não há apenas uma resposta, chega na resolução com estratégias diferentes.

Nesse sentido, é preciso que o professor planeje ações, intervenções adequadas e contínuas que promovam o avanço da criança oportunizando o contato com o conteúdo diversas vezes e em diferentes situações.

O trabalho com a Experiência de Investigação e Representação Matemática pode ser estruturado por meio das modalidades organizativas (projetos, atividades permanentes e sequências didáticas), de modo que os alunos sejam desafiados a comparar quantidades, ordenar, distribuir, contar, relacionar, pesquisar, classificar, medir, desenvolver noções espaciais.

No contexto social, as crianças possuem o contato com **os números e o sistema de numeração** em diversas situações: coleção, brincadeiras, contagem de objetos variados, preços de produtos, idade, número da casa, do telefone, da roupa, do calçado etc.

Cabe à escola articular e sistematizar essas experiências cotidianas com os saberes a serem construídos sobre o sistema de numeração, por meio das interações e das relações que o sujeito estabelece com seus pares e com os objetos. Neste contexto, o professor deve proporcionar situações que provoquem a reflexão sobre o uso e a função social dos números, possibilitando vivências significativas, ou seja, situações didáticas que promovam deslocamentos nas aprendizagens das crianças.

Inúmeras situações acontecem diariamente na sala de aula. A contagem (quantificar), por exemplo, permite à criança realizar correspondências termo a termo, relacionando números e quantidade. Deve haver um contexto de aprendizagem numérica, uma função social, exemplo: contar para conferir materiais, contar para informar a quantidade de alunos para a cozinheira, contar para saber quantos alunos estão presentes no dia, contar objetos estáticos, contar os pontos em um jogo (boliche, tabuleiro, percurso, dados), contar na brincadeira de pular corda, estimativas, entre outras. Essas propostas podem ser trabalhadas em duplas, trios ou pequenos grupos, para garantir a circulação de informações e socialização das diferentes estratégias entre as crianças, a fim de que possam avançar em suas aprendizagens.

A recitação tem um papel fundamental na aquisição da sucessão numérica, pois é a partir dela que a criança passa a organizar e compreender o sistema de numeração. A contagem depende do domínio da recitação da sucessão numérica, porém saber recitar não necessariamente garante que a criança seja capaz de contar (quantificar) corretamente. Desse modo, tanto a recitação oral quanto a contagem devem ser trabalhadas continuamente e de maneiras diversificadas para garantir que as crianças se apropriem e atribuam sentidos a esse conteúdo. Algumas situações que envolvem a recitação: cantigas e parlendas, brincadeiras de esconde – esconde, dentre outras.

É importante que as crianças tenham contato com os portadores de informação numérica e participem de situações de uso dos números para se apropriarem do sistema de numeração. Desse modo, é fundamental criar um ambiente que propicie a busca de informação em diferentes portadores, como: calendários, quadro numérico, fita métrica, calculadora.

Elaborar representações numéricas é um processo que demanda tempo, por isso é necessário garantir a continuidade das propostas, propiciando que as crianças explorem, investiguem, troquem informações, socializem estratégias e registrem de forma não convencional e convencional, atribuindo sentido em seus conhecimentos



matemáticos.

Os jogos e brincadeiras se constituem potentes estratégias didáticas para a aprendizagem numérica, uma vez que possibilitam a interação entre os alunos. Jogo de bingo, registro dos pontos obtidos no jogo de boliche, jogos de dados, numerar o tabuleiro do jogo de percurso, verificar as datas no calendário, completar tabelas numéricas, identificar na tabela números com determinadas características (números que terminam com 5, por exemplo), jogos que envolvem a sequência numérica, descobrir sucessor e antecessor de um determinado número, registrar quantidade de diferentes materiais que serão utilizados para posterior conferência, são algumas possibilidades de trabalho com o registro numérico.

Assim como os números estão presentes na vida da criança desde cedo, a percepção espacial também aparece na escrita, nos desenhos, nas pinturas, na música, nos jogos e brincadeiras. Essas vivências não acontecem de forma espontânea, mas por meio de elaborações das crianças, na construção de suas experiências num processo gradual e contínuo.

No cotidiano escolar, inúmeras ações devem ser propostas para possibilitar às crianças a vivência em situações que promovam o desenvolvimento das noções de **espaço e forma**.

Diversas ações da rotina escolar possibilitam às crianças desenvolver noções espaciais de orientação, de direção, proximidade, lateralidade, exterior e interior, lugar e distância, como por exemplo: localizar sua sala de aula, o banheiro da escola ou o parque, tendo sempre o próprio corpo como referência. É importante que essas ações sejam contínuas, de modo a garantir a multiplicidade de propostas e sejam planejadas pelo professor com a intencionalidade de propor situações onde a criança, nas interações com o outro e com o objeto, seja constantemente incentivada a explorar diferentes espaços, enriquecendo e ampliando suas experiências espaciais.

Algumas propostas podem favorecer o trabalho com as questões espaciais, por exemplo: o professor pede a uma criança que explique a um aluno novo qual trajeto ele deverá fazer para chegar até o banheiro; entregar um bilhete a outra professora e descrever o percurso realizado para chegar até sua sala. Brincadeiras como *caça ao tesouro*, esconder e encontrar objetos, além de ampliar as noções espaciais, auxiliam na construção de um vocabulário cada vez mais preciso: *perto de, ao lado de, em cima, embaixo, etc.* Inicialmente o professor desafia os alunos com questões como: “O que há perto desse objeto?”; “Para que lado eu devo ir?”, para que, posteriormente, as próprias crianças sejam capazes de elaborar essas questões.

Outra prática bastante comum na Educação Infantil é a exploração de jogos de construção. Quando trabalhados com intencionalidade, promovem a interação entre os pares, possibilitam o desenvolvimento do pensamento lógico matemático e a reflexão sobre as relações espaciais contidas nos objetos, entre eles e em seus deslocamentos. Para isso, cabe ao professor planejar diversas situações desafiadoras, organizar o espaço e oferecer materiais variados, com diferentes formatos, tamanhos e texturas. O professor pode sugerir, por exemplo, a construção de um prédio com materiais estruturados e não estruturados, em que as crianças experimentarão possibilidades de tamanho, formato e tomada de decisão.

As noções de geometria devem ser construídas na Educação Infantil gradativamente, em diferentes situações em que as crianças possam explorar, observar e descrever as características das figuras geométricas. Por exemplo: jogos como *tangram* e dobraduras possibilitam, além da exploração e manipulação, a tomada de decisão para selecionar as peças que deverão compor e/ou decompor uma figura. Para fazer a relação entre as faces dos



sólidos geométricos com as formas, pode-se pedir para a criança carimbar diferentes tamanhos de caixas e objetos, modelar sólidos com massinha ou argila a partir de observação de materiais concretos.

Tanto no cotidiano escolar quanto em casa, as crianças resolvem problemas relacionados às **grandezas e medidas**: medindo o tempo, comparando tamanhos, volumes, pesos e temperatura.

Para que as crianças atribuam significado e se apropriem desses conceitos é necessário que elas vivenciem na escola, situações de interação com seus pares e com os diferentes instrumentos de medição, em um contexto social que desperte a curiosidade e o interesse.

No âmbito escolar é preciso garantir que as crianças sejam expostas a diversas oportunidades em relação às medições convencionais (régua, fita métrica, balança, termômetro) e não convencionais (passos, palmas, barbantes, o próprio corpo etc). Também é importante que as crianças desenvolvam a percepção de medidas em que não seja necessária a medição em si. Exemplos: verificar se a pasta cabe dentro da mochila, se um determinado objeto passa pela porta etc.

Nos dias atuais, estamos expostos a informações cotidianamente, assim saber “tratar” tais informações através da coleta de dados e análise que estas representam, tornou-se um conhecimento necessário na vida contemporânea. Portanto, cabe a Educação Infantil realizar um trabalho com o **tratamento da informação** em contextos de práticas sociais.

Ao usar tabelas e gráficos como uma forma de organizar dados, registrando informações e problematizando-as, a criança tem a possibilidade de desenvolver conhecimentos sobre probabilidades e estatísticas, conteúdos com os quais lidamos constantemente na vida adulta.

Neste sentido, cabe ao professor planejar situações em que os alunos possam fazer uso de tabelas e gráficos para organizar dados coletados e a partir disso problematizar as possibilidades de informações que estes dados representam. Por exemplo: elaborar gráficos sobre brincadeiras preferidas, comidas, jogos e outros assuntos de interesse da criança. Colaborar na elaboração de gráfico de assuntos da atualidade como uso da água, dengue, reciclagem e outros. Sobre o uso de tabelas propor registro e análise dos dados sobre mudanças climáticas, pontuação de jogos e brincadeiras (boliche, bolinha de gude, bola ao cesto, dados etc). Essas são algumas possibilidades do trabalho com o tratamento da informação.

Todos esses conhecimentos devem ser trabalhados de maneira integrada, e podem ser organizados por meio de modalidades organizativas. Num projeto sobre horta escolar, por exemplo, os alunos são instigados a refletirem sobre o **sistema de numeração, grandezas, medidas, espaço, forma**, registros (quantidades de covas e sementes, o tamanho do canteiro, profundidade e distância entre as covas, a produtividade da cultura, receitas).

A criança constrói sua aprendizagem na experiência. Para tanto, é preciso que o professor garanta, em seu planejamento, as condições e o tempo necessários para o envolvimento nas propostas, assegurando a continuidade, a interação, a multiplicidade de propostas e organização do espaço / materiais.



#### 4 - AVALIAÇÃO COMO ACOMPANHAMENTO E GARANTIA DAS APRENDIZAGENS NA EDUCAÇÃO INFANTIL.

Os processos de avaliação sempre fizeram parte do cotidiano das escolas. Conforme afirma LIBÂNEO (1994, p.195) “a avaliação é uma tarefa didática necessária e permanente do trabalho docente, que deve acompanhar passo a passo o processo de ensino e aprendizagem”. A obtenção de variadas informações ao longo de todo o processo do cotidiano da criança, permite, ao professor, a tomada de decisões mais adequadas, em termos de planejamento e intervenção educacionais.

De acordo com Vital Didonet (2011), a avaliação, enquanto forma de acompanhamento dos processos educativos, assumirá duas frentes distintas e, ao mesmo tempo, complementares: a avaliação da educação infantil e a avaliação na educação infantil. Ambas objetivam a melhoria da qualidade da educação, porém, consideram diferentes aspectos do cotidiano das instituições de educação infantil.

Quando falamos em avaliação da educação infantil estamos nos referindo a procedimentos de avaliação institucionais, que tanto podem estar embasados em documentos auxiliares expedidos pelo MEC (como por exemplo, os Indicadores da Qualidade na Educação Infantil, 2009), quanto criados pela própria escola ou sistema de educação. Os espaços, os materiais, a formação de professores, a alimentação, a relação com a comunidade, a organização do tempo, o cumprimento dos programas de ensino, a oferta de situações favoráveis de aprendizagem, entre outros, são o foco da ação avaliativa com potencial transformador.

O Projeto Político Pedagógico de cada escola municipal de educação infantil deverá conter uma descrição detalhada do processo de avaliação institucional, envolvendo a equipe escolar, a comunidade, as crianças (Conselho de Alunos) e o Conselho de Escola, tanto durante o planejamento, quanto na sua execução. Tal processo, visa acompanhar e promover a qualidade da educação ofertada pela escola, a partir da garantia dos direitos fundamentais das crianças (previstos no Estatuto da Criança e do Adolescente, 1990), tornando todos os envolvidos no processo diretamente responsáveis pela evolução de cada unidade de ensino.

A avaliação na educação infantil, por sua vez, refere-se às práticas docentes e às atuações das crianças. Neste contexto, não poderá ser emitido juízo de valor dos adultos sobre as crianças, mas viabilizar a reflexão dos processos educativos ocorridos em cada situação do dia-a-dia, e a partir daí, definir novos rumos para os processos de ensino e de aprendizagem.

Vale dizer que, apesar de a criança ser o foco de toda ação educativa, é fundamental não perder de vista as ações docentes. Assim

[...] não é possível praticar sem avaliar a prática. Avaliar a prática é analisar o que se faz, comparando os resultados obtidos com as finalidades que procuramos alcançar com a prática. Avaliação da prática revela acertos, erros, imprecisões. A avaliação corrige a prática, melhora a prática, aumenta a nossa eficiência. O trabalho de avaliar a prática jamais deixa de acompanhá-la (FREIRE, 1996, p.92).



Para isso, o professor deverá utilizar-se de registros diversos (portfólios reflexivos, fotos, filmagens, relatos, depoimentos, diários de campo, fichas de acompanhamentos, etc.), construídos a partir da observação crítica e reflexiva de todas as suas práticas e do envolvimento das crianças nas experiências propostas (avaliação diagnóstica). É importante destacar que tais documentos servirão ao seu propósito à medida em que o professor os utilizar para redirecionar as práticas, planejar novas e eficazes ações.

Destacamos o portfólio enquanto documento de acompanhamento e aprimoramento do trabalho docente, e, ao mesmo tempo, do desenvolvimento das crianças, por se tratar de um material capaz de compilar variadas informações acerca dos processos de ensino e de aprendizagem. A organização do documento permite uma visão geral e evolutiva das ações educativas e de seus resultados. Além disso, evidencia o papel do professor de mediador entre a criança e o conhecimento.

Em relação ao portfólio, vale dizer que a observação é um dos mais importantes instrumentos utilizados pelo professor. Exige colocar em ação um processo investigativo, pois se trata de um instrumento de pesquisa, não de confirmação de ideias preconcebidas que serviriam apenas para trazer exemplo do que já se sabe. Ao contrário, ela se presta à pesquisa, a descobrir coisas novas. Observar exige mirar, reparar, notar, registrar, interpretar. Quanto mais trabalhamos a observação, mais e melhor podemos observar (OLIVEIRA, 2014, p. 294).

É importante destacar que, apesar das produções infantis servirem como material avaliativo, o portfólio não deve ser um aglomerado delas. Ou seja, somente o fato de arquivar as produções das crianças, não garante o acompanhamento de seu processo de aprendizagem. É preciso ir além. É necessário refletir sobre suas potencialidades, sobre suas reações diante das propostas, sobre seus relacionamentos com os demais e com os objetos, sobre seus deslocamentos nos espaços da escola, enfim, sobre o complexo ato de aprender na experiência.

Quando conhecemos melhor as crianças, observando-as atentamente, temos mais condições de propor novos desafios de aprendizagem e de ajudá-las a superar seus próprios limites. Isso porque as crianças apresentam maneiras peculiares e diferenciadas de vivenciar as situações de interagir com o mundo físico. O seu desenvolvimento acontece de forma aceleradíssima. A cada minuto realizam novas conquistas, ultrapassando nossas expectativas e causando muitas surpresas (HOFFMANN, 2005, p. 69).

O professor, na condição de avaliador, terá, então, como objetivos:

- A. manter uma atitude curiosa e investigativa sobre as reações e manifestações das crianças no dia a dia da instituição;
- B. valorizar a diversidade de interesses e possibilidades de exploração do mundo pelas



crianças, respeitando sua identidade sociocultural;

C. proporcionar-lhes um ambiente interativo, acolhedor e alegre, rico em materiais e situações a serem vivenciadas;

D. agir como mediador de suas conquistas, no sentido de apoiá-las, acompanhá-las e favorecer-lhes desafios adequados aos seus interesses e possibilidades;

E. fazer anotações diárias sobre aspectos individuais observados, de forma a reunir dados significativos que embasem o seu planejamento e a reorganização do ambiente educativo (HOFFMANN, 2005, p. 31).

Ainda assim, não temos como evitar o caráter subjetivo do ato de avaliar, sendo esse, um cuidado fundamental por parte de quem avalia. Neste sentido, descrever e comparar são ações diferentes. Quando descrevemos, para elaborar um relatório de aprendizagem, por exemplo, temos como ponto de partida os fatos observáveis, sem juízo de valor. Priorizamos os aspectos qualitativos do desenvolvimento infantil. No que se refere à comparação, esta deve ser descrita sobre a criança em seu próprio desenvolvimento e não em relação a fatores externos ou a outras crianças. Mais uma vez, há que se valorizar o percurso de aprendizagem da criança.

Além do portfólio reflexivo do professor, as crianças também podem construir seu próprio portfólio, selecionando materiais e organizando-os, conforme seu percurso de aprendizagem. O trabalho com este instrumento de avaliação encoraja a criança a pensar sobre suas aprendizagens e possibilita o estabelecimento de relações entre as experiências e os saberes elaborados.

As crianças que têm o hábito de refletir sobre suas próprias experiências, examinando amostras de seus trabalhos e repensando seu progresso como pesquisadores, escritores, experimentadores e artistas, gradualmente aprendem a definir objetivos de aprendizado por si mesmas (SHORES, 2001, p. 21).

Como parte do processo de aprendizagem a autoavaliação infantil preconiza que o professor planeje, direcione e amplie situações em que a criança possa revisar suas produções e dialogar com as mesmas.

As famílias também podem participar do processo de avaliação e acompanhamento das aprendizagens infantis, a medida em que, durante as reuniões de pais, por exemplo, sejam criados momentos de contato com o portfólio do aluno para apreciação, valorização e a partir dessas análises, contribuir com a construção deste instrumento, deixando por escrito suas impressões.

Neste sentido, a avaliação da aprendizagem, far-se-á sem o objetivo de rotulação, classificação, comparação (Artigo 31, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9394/96), mas para que a criança conquiste novos saberes e acompanhe o seu próprio processo de aprendizagem, para que o professor planeje intervenções adequadas, para que a família possa acompanhar o desenvolvimento da criança e para que a instituição repense sua proposta





pedagógica. Em outras palavras, a função da avaliação será a de subsidiar a relação entre os processos de ensino e os processos de aprendizagem, de modo a viabilizar a coleta de informações importantes, mantendo o diálogo entre as práticas docentes e as ações das crianças.

Bimestralmente, as escolas realizam a Reunião Pedagógica cujo objetivo é o acompanhamento sistematizado dos processos de aprendizagem das crianças e de suas dificuldades, possibilitando a tomada de decisões acerca de outros encaminhamentos, como por exemplo, a elaboração conjunta de planos de ação, visando a proposição de experiências mais adequadas ao desenvolvimento Infantil. Esses encontros são registrados, tornando-se mais um documento avaliativo que integra o cotidiano da educação infantil.

Outro instrumento de avaliação dos percursos de aprendizagem é a *ficha de acompanhamento*. Deve possibilitar o conhecimento de cada criança, de suas peculiaridades, de suas características. É um momento no qual o professor deverá recuperar os registros, realizados ao longo do semestre, para poder compilar os dados de forma mais clara, precisa e criteriosa. Esta ficha deverá ser compartilhada com as famílias e, por isso, torna-se fundamental que, ao escrevê-la, o professor adeque a linguagem à diversidade de leitores que farão uso da mesma. Outro critério para a elaboração deste documento, é adotar, como ponto de partida, as experiências propostas e os saberes desenvolvidos pela criança, de forma que seu percurso de aprendizagem fique explícito.

Algumas indagações, neste sentido, são importantes referências na escrita da ficha de acompanhamento. Por exemplo: como a criança chegou à escola? Quais foram suas conquistas a partir das diferentes experiências de aprendizagem? Quais foram seus avanços? A criança apresentou dúvidas? Quais? Quais foram seus comentários? Quais são seus interesses? Como reagiu diante dos desafios? Como se relaciona com as demais crianças e adultos? Como elabora suas experiências de aprendizagem? Necessita de ajuda para realizar as propostas? Requer atenção especial em algum momento da rotina? Necessita de auxílio na resolução de conflitos? Apresenta-se agitada? Dispersa?

Desta forma, procura-se valorizar as potencialidades das crianças, respeitando seu ritmo individual de desenvolvimento, jamais depreciando-as. Devemos, assim, extinguir frases do tipo “Não sabe...”, “Não é capaz...”, “Não aprendeu...”, “É hiperativo...”, “Não consegue...”. Lembrando sempre que a ficha de acompanhamento foca a aprendizagem e não o contrário.

Assim, os processos e instrumentos de avaliação podem e devem ser compartilhados pelas próprias crianças e com suas famílias, valorizando o processo de aprendizagem na experiência, não no sentido de comparar o desenvolvimento das crianças, mas de debater novos caminhos para a aprendizagem infantil. Além disso, de acordo com o Artigo 31, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9394/96, a documentação pedagógica que atesta os processos avaliativos, devem ser expedidas de forma a acompanhar toda a vida escolar das crianças.

## REFERÊNCIAS.

ABRAMOWICZ & VANDENBROECK, M. (orgs) *Educação infantil e diferença*. Disponível em: file: http://www.curriculo/ed%20infantil%20e%20diferen%C3%A7a.pdf.

ADORNO, Theodor. *A Educação após Auschwitz*. In: *Palavras e Sinais: modelos críticos*, Petrópolis, 1995.



AGOSTINHO, Kátia Adair. *O Espaço da Creche: que lugar é este?* Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2003.

ALVES, Rubem. *A Escola dos Meus Sonhos*. Revista Educação. Set. 2011. Disponível em: [www.revistaeducacao.uol.com.br/textos/76/artigo232754-1.asp](http://www.revistaeducacao.uol.com.br/textos/76/artigo232754-1.asp).

ANAIS do I Seminário Nacional: *Currículo em Movimento – Perspectivas Atuais*, Belo Horizonte, Novembro de 2010;

AQUINO, Ligia Maria Leão. *A Gestão Democrática nas Instituições de Educação Infantil: Questões para pensar a formação de gestores*. Educ. Foco, Juiz de Fora, v. 13, n. 2, p. 251-268, set 2008/fev 2009.

ARIÈS, Phillipe. *História Social da Criança e da Família*. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

ARROYO, M. G. *Currículo, Território em Disputa*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

ARROYO, M.G. & SILVA M.R. *Corpo e Infância*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

AZAMBUJA, Leonardo Dirceu. *Pedagogia do Oprimido, Pedagogia Histórico Crítica: aproximações necessárias*. UNIJUI. IX Anped Sul, 2012. Disponível em: [http://www.por-talanpedsul.com.br/.../2012/.../05\\_28\\_21\\_1645-6457-1-PB.pdf](http://www.por-talanpedsul.com.br/.../2012/.../05_28_21_1645-6457-1-PB.pdf).

BARBIERI, S. *Onde Está a Arte na Infância?* – Ed. Blucher, 2012, Coleção Interações - cap. 6, pág. 115 a 123.

BARBOSA, M. C. S. e HORN, M. da G. S. *Organização do Espaço e do Tempo na Escola Infantil*. In CRAIDY C. E KRAERCHER, G. *Educação Infantil: prá que te quero?* Porto Alegre, Artmed, 2001.

BARBOSA, M. C. S. *Por Amor e por Força – rotinas na educação infantil*. Porto Alegre, Artmed, 2006, p. 240

\_\_\_\_\_. *Especificidades da ação pedagógica com bebês*. Anais do I Seminário Nacional: *Currículo em Movimento – perspectivas atuais*. Belo Horizonte, novembro de 2012.

BECCHI, E.; BONDIOLI, A.; FERRARI, M.; GARIBOLDI, A. *Ideias Orientadoras para a Creche: a qualidade negociada*. Campinas – SP: Autores Associados, 2012. Disponível em: <https://pedagogiadavirtualidade.wordpress.com/2013/03/11/corpo-consciente-uma-experiencia-com-linguagens-na-educacao-infantil/>.

BOFF, L. *Saber cuidar: Ética do humano, compaixão pela Terra*. Petrópolis: Vozes, 1999.

\_\_\_\_\_. *O cuidado essencial: princípio de um novo ethos*. *Inclusão Social*, Brasília, v. 1, n. 1, p. 28-35, out. mar. 2005.

\_\_\_\_\_. *O Cuidado Necessário*. Petrópolis: Vozes, 2012.

\_\_\_\_\_. *A Carta da Terra. Valores e Princípios para um Futuro Sustentável*. Edição do Centro de Defesa dos Direitos Humanos de Petrópolis, Ministério do Meio Ambiente e Itaipu Binacional. Petrópolis, 2004.

BOMTEMPO, Edda. *A Brincadeira de Faz de Conta: lugar do simbolismo, da representação, do imaginário*. In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida. (org.) *Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação*. São Paulo: Cortez, 1999.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 5/2009. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 18 dez de 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. *Educação infantil: subsídios para construção de uma sistemática de avaliação*. Documento produzido pelo Grupo de Trabalho instituído pela Portaria n. 1.147/2011. Brasília, MEC, 2012.

BRASIL, Ministério da Educação. *Diretoria de Currículos e Educação Integral*. Secretaria de Educação Básica, Básica. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Brinquedos e Brincadeiras nas Creches: manual de orientação pedagógica*. Brasília, 2012.



- BRASIL, Orientação Normativa nº01/13. *Avaliação na Educação Infantil: Aprimorando os olhares*. São Paulo 2014.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil*. vol. 1 e 2. Brasília: MEC, SEB, 2006e.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica. *Parecer 07/2010. Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica*. Brasília CNE/CEB, 2010.
- BRASIL. **Coleção Pro Infantil**. *Programa de formação para professores em exercício na educação infantil*. Módulo III, MEC/SED, Brasília, 2006.
- BRASIL. Conselho Nacional da Educação, Câmara de Educação Básica. *Parecer 20/2009. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil*. Brasília: CNE/ CEB, 2009.
- BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado, 1988.
- BRASIL. *Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei Federal nº 8.069 de 13 de Julho de 1990*. Brasília. Imprensa Oficial. 2002.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil*. Brasília: MEC, SEB, 2006c.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Indicadores da Qualidade na Educação Infantil*. Secretaria da Educação Básica – Brasília: MEC/SEB, 2009.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil*. Brasília: MEC, SEB, 2006.
- BRASIL. Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. *RESOLUÇÃO N.5, de 17 de Dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Brasília, 2009.
- BRASIL. Senado Federal. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: LF nº 9394/96*. Brasília: 1996.
- BRASIL/MEC. Secretaria de Educação Básica. *Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação infantil (Coleção PROINFANTIL)*. Secretaria de Educação a Distância, 2005.
- BROUGÈRE, Gilles. *Brinquedo e Cultura*. São Paulo: Cortez, 1999.
- CAMPOS DE CARVALHO, Mara I. & RUBIANO, Márcia R. B. *Organização do Espaço em Instituições Pré-escolares*. In OLIVEIRA, Zilma de M. R. (org.). *Educação Infantil: muitos olhares*. 9ª ed. São Paulo: Cortez, 2010, pp. 116 a 142.
- CAMPOS, Maria Malta; ROSEMBERG, Fúlvia. *Critérios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças*. 6ª.ed. Brasília : MEC, SEB, 2009.
- CÁRIA, Alcir de Souza. *Projeto Político Pedagógico: em busca de novos conceitos*. Série: Educação Cidadão. Ed. Instituto Paulo Freire, 2011. Disponível em: [http://www.acervo.paulofreire.org:8080/xmlui/.../FPF\\_PTPF\\_12\\_082.pdf](http://www.acervo.paulofreire.org:8080/xmlui/.../FPF_PTPF_12_082.pdf).
- CARVALHO, A. M. A. (org.); PEDROSA, M. I. (org.); ROSSETTI-FERREIRA, M. C. (org.). *Aprendendo com a Criança de Zero a Seis Anos*. 1. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2012.
- CERISARA, Ana Beatriz, OLIVEIRA, Alessandra Mara Rotta de Oliveira, RIVERO, Andréia Simões, BATISTA, Rosa. *Partilhando Olhares sobre as Crianças Pequenas: reflexões sobre o estágio na educação infantil*. Revista Eletrônica Zero-a-Seis, Florianópolis, v. 05, 2002.
- CISESKI, Angela Antunes. *Aceita um Conselho? Teoria e prática da gestão participativa na escola pública*. São Paulo, Ed. Cortez, 2002.
- \_\_\_\_\_. Angela Antunes. *Paulo Freire e a Gestão Democrática*. Revista Digital Direcional Educador, São Paulo, n. 100, p. 28-30, 2013.



COSTA, M. *Sexualidade na Adolescência. Dilemas e crescimento*. Editora: L&PM. Ano: 1986.

DIDONET, Vital. *A Avaliação na e da Educação Infantil*: Artigo – Assessor da Secretaria Executiva. Disponível em: <http://www.mpsp.mp.br/portal/page/portal/Educacao/Doutrina/Avalia%C3%A7%C3%A3o%20na%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Infantil%20-%20Vital%20Didonet.doc> *A Avaliação na e da Educação Infantil*.

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira. *A Qualidade da Educação, Conceitos e Definições*. Cad. Cedes, Campinas, vol. 29, n. 78, p. 201-215, mai/ago 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v29n78/v29n78a04>.

DUARTE, R. G. *Sexo, Sexualidade e DST*. Ed. Moderna. *Estudo sobre Fenomenologia, Emancipação e Educação Ambiental*. Disponível em: [http://www.pucminas.br/graduacao/cursos/arquivos/ARE\\_ARQ\\_REVIS\\_ELETR20090930145705.pdf?PHPSESSI-D=46b54c171225585f485db68141d08b4](http://www.pucminas.br/graduacao/cursos/arquivos/ARE_ARQ_REVIS_ELETR20090930145705.pdf?PHPSESSI-D=46b54c171225585f485db68141d08b4).

FALK, Judith (org.) *Educar os Três Primeiros Anos: a experiência de Loczy*. Araraquara, JM Editora, 2004.

FARIA, Ana L. G. **O Espaço Físico como um dos Elementos Fundamentais para uma Pedagogia da Educação Infantil**. In: *Educação Infantil Pós-LDB: rumos e desafios*. Campinas: Editora Autores Associados/UFSC/UFSCar/UNICAMP, 1999.

FERREIRA, Manuela. *Do “Averso” do Brincar ou... as Relações entre Pares, as Rotinas da Cultura Infantil e a Construção da(s) Instituinte(s) das Crianças no Jardim de Infância*. In: SARMENTO, Manuel Jacinto e CERISARA, Ana Beatriz (Coord.). *Crianças e Miúdos: Perspectivas Sociopedagógicas da Infância e Educação*. Porto: Asa, 2004.

FILGUEIRAS, Isabel Porto. *A criança e o movimento*. Revista *Avisa Lá*, nº 11 – julho de 2002 em: <http://avisala.org.br/index.php/assunto/conhecendo-a-crianca/a-crianca-e-o-mo-vimento-questoes-para-pensar-a-pratica-pedagogica-na-educacao-infantil-e-no-ensino-fundamental>.

FIORAVANTE, Paulo. *Avaliação “da” e “na” Educação Infantil: reflexões e práticas para a construção de sentidos*. in RIBEIRO, Bruna. *Avaliação na Educação Infantil no Brasil: subsídios para o debate*. 2015 (no prelo).

FORNEIRO, Lina I. **A Organização dos Espaços na Educação Infantil**. In ZABALZA, M. *Qualidade em Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed, 1998, pp. 229 a 281.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir: história das violências nas prisões*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1987.

FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia do Oprimido*. Ed. 17.<sup>a</sup>, Rio de Janeiro, Editora Paz e Terra, 1970.

FREITAS, Luiz Carlos de. *et al. Avaliação Educacional: caminhando pela contramão*. 6<sup>a</sup> ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

GADOTTI, M. *Pedagogia da Terra*. Ed. Petrópolis, 2000.

GOBBI, Maria Aparecida; PINAZZA, Mônica Appezzatto. *Infância e suas Linguagens*. São Paulo, Ed. Cortez, 2014.

\_\_\_\_\_. *Múltiplas Linguagens de Meninos e Meninas e a Educação Infantil*. Anais do I Seminário Nacional: Currículo Em Movimento – Perspectivas Atuais, Belo Horizonte, novembro de 2010.

GODOI, E. G. *Avaliação na Educação Infantil: a importância do registro como fonte de reflexão*. Revista *Cirandar*, Hortolândia, p. 4 - 5, 01 jul. 2007.

\_\_\_\_\_. *Avaliação na Creche: o caso dos espaços não-escolares*. 2006 UNICAMP tese de Doutorado. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?down=vtls000401477>.

GONÇALVES, S. N. *A Carta da Terra para Crianças*. Edição do Governo do Estado do Rio Grande do Sul – Governo da Administração Popular e UNICEF. Rio Grande do Sul, 2002.

HOFFMANN, J. *Avaliação na Pré-escola: um olhar sensível e reflexivo sobre a criança*. Porto Alegre: Editora Mediação, 1996.



- HORN, Maria da Graça S. *Sabores, Cores, Sons, Aromas: a organização dos espaços na educação infantil*. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- ITANI, Alice. *Vivendo o preconceito em sala de aula*. In: AQUINO, Julio Groppa (Org.). *Diferenças e Preconceito na Escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1998.
- JHONSON, D. *Corpo*. Rio de Janeiro: Nova fronteira, 1991. In: GOBBI, M. A.; PINAZZA, M. A.; *Infâncias e suas Linguagens*. São Paulo: Ed. Cortez, 2014.
- JUNDIAÍ (SP). Decreto nº 24.649, de 29 de outubro de 2013. *Regulamento de Atendimento de Crianças de 4 (Quatro) Meses a 5 (Cinco) Anos nas Escolas Municipais de Educação Básica de Jundiaí*. Jundiaí, SP: SME, 2013.
- JUNDIAÍ. (SP) SME. *Diretrizes Pedagógicas Fundamentais Iniciais Da SME Educação como Ação Política Transformadora*. Jundiaí, 2013.
- JUNDIAÍ (SP), Imprensa Oficial. *Plano Municipal de Educação de Jundiaí*, Lei n.º 8.446 de 24/06/2015 (PME) Jundiaí, 2015.
- JUNDIAÍ (SP), Secretaria de Educação. *Processo de Gestão da Alimentação Escolar para Unidades Escolares de 0 a 3 anos*. Diretoria de Alimentação e Nutrição, Jundiaí, 2015.
- JUNDIAÍ (SP), Secretaria Municipal de Educação. *Currículo de Educação Infantil Rede Municipal De Educação de Jundiaí – Versão Preliminar*. Jundiaí, 1996.
- JUNDIAÍ (SP), Secretaria Municipal de Educação. Decreto nº 23.548/2011. *Regulamento de Atendimento de Crianças de 4 (Quatro) Meses a 5 (Cinco) Anos nas Escolas Municipais de Educação Básica de Jundiaí*, Jundiaí, 2011.
- JUNDIAÍ (SP), Secretaria Municipal de Educação. *Manual de Boas Práticas para Atendimento na Educação Infantil*, Jundiaí, 2015.
- JUNDIAÍ.(SP) Secretaria Municipal de Educação. *Proposta Curricular Jundiaí: educação infantil de 0 a 3 anos*. Jundiaí, SP: SME, 2011.
- JUNDIAÍ (SP) *Plano Decenal de Educação para todos do Município de Jundiaí*. Jundiaí, 1993.
- JUNDIAÍ (SP) *Regimento Comum Das Escolas Municipais De Educação Básica de Jundiaí*. Jundiaí, 1998.
- JUNDIAÍ (SP) *Texto Norteador Do Trabalho de Capacitação De Professores Da Rede Do Município De Jundiaí*. Jundiaí, 1994.
- LEITE, Ana Cláudia Arruda. *Escola, a Serviço da Escolarização ou da Infância?* in LEITE, Ana Cláudia Arruda et alii (org). *Estudos e Reflexões de Lóczy*. Santo André/ SP:UNIC, 2011.
- LINO, Dalila B. *A Rotina Diária nas Experiências-Chave do Modelo High/Scope*. In ZABALZA, M. *Qualidade em Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed, 1998, pp. 185 a 204.
- LOWENFELD, V.; BRITAIN, W. L. *Desenvolvimento da Capacidade Criadora*. São Paulo: Mestre Jou, 1977.
- LUCK, Heloisa. *Gestão Educacional: uma questão paradigmática*. 5.ª Ed., Série: Cadernos de Gestão, Rio de Janeiro, Ed. Vozes, 2007
- MARQUES, I.; BAROUKH, A. J. *Coleção Interações: Criança, dança e escola*. São Paulo: Blucher Editora, 2012.
- MELLO, Suely Amaral; SINGULANI, Renata Aparecida Dezo. *A Abordagem Pikler-Loczy e a Perspectiva Histórico-cultural: a criança pequenininha como sujeito nas relações*. Revista Perspectiva, Florianópolis, v. 32, n. 3, p. 879-900, set/dez 2014.
- MULLER, Fernanda. *Infâncias nas Vozes das Crianças: culturas infantis, trabalho e resistência*. Educ. Soc. Campinas, vol. 27, nº 95, pp. 553-573, maio/ago.2006.
- NONO, M. Anabel. *Organização do Tempo e do Espaço na Educação infantil*. Pesquisas e Práticas. UNESP –



Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas Departamento de Educação São José do Rio Preto, 2011.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. *Vygotsky – aprendizado e desenvolvimento – um processo sócio-histórico*. São Paulo: Editora Scipione, 2008.

OLIVEIRA, Vera B. (org.) *O Brincar e a Criança do Nascimento aos seus Seis Anos*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

OLIVEIRA, Z. M. R.; ZURAWSKI, P.; MARANHÃO, D. G.; FERREIRA, M. V.; AUGUSTO, S. O. ; ABBUD, . *O Trabalho do Professor na Educação Infantil*. 1. ed. São Paulo: Editora Biruta, 2012. Cap. 2, 4, 5.

OLIVEIRA, Z. M. R. *Ciranda, Faz-de-Conta e Companhia: reflexões acerca da formação de professores para a pré-Escola*. 2013; publicação: Série Ideias n. 7. São Paulo: FDE, 1995. Páginas: 17-24.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de, ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde. *O Valor da Interação Criança-criança em Creches no Desenvolvimento Infantil*. Disponível em <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/891.pdf>.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos (org.) *et alii O trabalho do professor na Educação Infantil*. São Paulo: Biruta, 2012.

\_\_\_\_\_. *Educação Infantil: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 1992.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. *Pedagogia(s) da infância: reconstruindo uma práxis de participação*. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T. M.; PINAZZA, M. A. (Org.). *Pedagogia(s) da Infância – Dialogando com o passado, construindo o futuro*. Porto Alegre: Artmed, 2007.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; AZEVEDO, A. *O Projeto dos Claustros: no Colégio D. Pedro V – Uma pesquisa cooperada sobre o processo de construção da qualidade*. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T. M. (Org.). *Formação em Contexto: uma estratégia de integração*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

ORTIZ, Cisele. *Entre Adaptar-se e Ser Acolhido*, Revista Avisa-lá – ed. nº 2, janeiro/2000.

ORTIZ, Cisele; CARVALHO, Maria Teresa Venceslau. Coordenação: BAROUKH, Josca Ai-line. *Interações: ser professor de bebês – cuidar, educar e brincar, uma única ação*. Coleção InterAções. São Paulo: Blucher, 2013.

OSTETTO, L. E. *Educação infantil e arte: sentidos e práticas possíveis*. In: GUIMARÃES, Célia Maria. (Org.). *Educação Infantil: princípios e fundamentos*. 1ª ed. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011, v. 3, p. 27-39.

PARODI, M. Prefazione. In: BENZONI, Isabella (Org.). *Documentare? Sì, grazie*. Ranica: Edizioni Junior, 2001.

PASQUALE, M. *L'arte di Documentare: perchè e come fare docum*, It. 2001.

PELIZON, Maria Helena; FREITAS, Anita Viudes. *As Contribuições da Experiência de Loczy para a Formação do Professor de Educação Infantil*. 2004 (OMEP/SP/2010)

PERROTTI, Edmir. *A Criança e a Produção Cultural: apontamentos sobre o lugar da criança na cultura*. In: ZILBERMAN, Regina (org). *A Produção Cultural para a Criança*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1990.

PROENÇA, M. A. R. *A Construção de um Currículo em Ação na Formação do Educador Infantil: relatos de experiências no país das maravilhas da docência*; 2009; Tese (Doutorado em Doutorado Em Educação Currículo) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Disponível em: [http://www.sapientia.pucsp.br/tde\\_busca/arquivo.php?codAr-quivo=8976/](http://www.sapientia.pucsp.br/tde_busca/arquivo.php?codAr-quivo=8976/).

REDE NACIONAL. *Plano Nacional pela Primeira Infância*. Rede Nacional Primeira Infância, Brasília. dezembro de 2010.

REVISTA NOVA ESCOLA. *Vamos Falar sobre Ele?* Ano 30. nº 279. Fevereiro de 2015. Fundação Victor Civita. Editora Abril - SP.

ROSSETTI – FERREIRA, Clotilde; MELLO, Ana Maria; VITÓRIO, Telma; GOSUGN, Adriano e CHAGURI, Ana Cecília. *Os Fazeres na Educação Infantil*. 12ªed.-São Paulo: Cortez, 2011.



\_\_\_\_\_. et alii, *O Valor da Interação Criança-Criança em Creches no Desenvolvimento Infantil*. CADERNOS DE PESQUISA, Campinas SP, n. 87, 1993.

SANTOS, C. A. NACARATO, A. M. *Aprendizagem em Geometria na Educação Básica – A fotografia e a escrita na sala de aula*, cap. III, *Com uma Câmera nas Mãos e Agora? As percepções dos alunos sobre a escola*. Ed. Autêntica. 2014 pag. 45

SÃO PAULO, Secretaria Municipal de Educação. *Tempos e Espaços para a Infância e suas Linguagens nos CEIs, Creches e EMEIs da Cidade de São Paulo*, São Paulo. 2006.

SARMENTO, Manuel Jacinto; PINTO, Manuel. *As Crianças e a Infância: definindo conceitos, delimitando o campo*. In: PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel Jacinto (orgs). *As crianças – contextos e identidades*. Portugal: Universidade do Minho – Centro de Estudos da Criança – CEC, 1997, p. 9 – 30.

\_\_\_\_\_. *Crianças: educação, culturas e cidadania activa*. Projeto de pesquisa. Universidade do Minho: Portugal, 2002 (mimeo).

SAVIANI, Demerval. *Infância e Pedagogia Histórico Crítica*. In: MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão (org.) *Infância e Pedagogia Histórico-crítica*. Campinas, SP. Autores Associados, 2013.

SCHELESENER, Anitta Helena. *Educação e Infância em Alguns Escritos de Walter Benjamin*. Revista Paideia, jan-abr. 2011, vol. 21, nº 48, p129 a 135. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103863X201100010015&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103863X201100010015&script=sci_arttext)

SCHWARCZ, L. M. *Nem Preto nem Branco, Muito pelo Contrário: cor e raça na sociabilidade brasileira*. CLARO ENIGMA. TARJA BRANCA. *A Revolução que faltava*. (filme) de Cacau Rhoden, 2013.

SILVA, Tomaz Tadeu. *Pedagogia do Oprimido versus Pedagogia dos Conteúdos*. Educação, Sociedade e Cultura. n. 23, p. 207-214, in *Teoria do Currículo – uma introdução crítica*, Ed. Porto, 2005. Disponível em: <http://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC23/23-ar-quivo.pdf>.

STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (Orgs.). *Dicionário Paulo Freire*. 2. ed. rev. e ampl. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. 439 p.

TERTO, J. D., et alii *Educação Popular e Pedagogia Histórico Crítica: distanciamentos e aproximações*. Final do Programa Alfa Human Rights Facing Security/III Encontro Anual da ANDHEP/IV Seminário Internacional de Direitos Humanos da UFPB, João Pessoa, PB, 2007.

TIRIBA, L. *Crianças da Natureza*. In *Anais do I Seminário Nacional: Currículo em Movimento – Perspectivas Atuais*. Belo Horizonte, novembro de 2010.

TOPOFILIA: *Blog da Pesquisadora e Artista Plástica freireana Maya Corredor*. Disponível em: <http://mayacorredor.blogspot.com.br/p/investigacion.html>.

VERÍSSIMO, V. U. S. & PINAZZA, M. A.. *A organização de ambientes educativos e de recursos materiais: um estudo comparativo entre duas unidades de educação infantil*. Disponível em: <http://www.labrimp.fe.usp.br/contextos/arquivos/artigos/artigoveronica.doc>

VÍDEO *Brincar com os Elementos da Natureza* <http://www1.univap.br/~sandra/percep-caol.pdf>.

VYGOTSKY, L. *Imaginação e Criação na Infância*. SP: Ática, 2009.

\_\_\_\_\_. *O Papel do Brinquedo no Desenvolvimento*. In: *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

WHITAKER, D. *Mulher & Homem: o Mito da Desigualdade*. in WHITAKER, D; São Paulo: Moderna, 1989.- (Polêmica). (Homens e Mulheres: Psicologia - *Mulheres: Aspectos Sociais - Psicologia - Papéis Sociais*). São Paulo, 1989.



**INTEGRANTES DA COMISSÃO DE PRODUÇÃO DAS DIRETRIZES CURRICULARES DA EDUCAÇÃO INFANTIL II.**

Adriana Faccioni

Adriana L. Carnio Mello

Alba Cotrim Marques

Aline Zandoná Martins

Ana Luiza Brito

Ana Paula dos Santos

Andréa C. Lo Mônaco

Angela Maria Fontebasso

Bianca das Neves Silva

Carolina Ferreira

Caroline Daniela da Silva Maravilha

Cláudia Dattílio Quiero

Claudia de Freitas

Cláudia Maria Barbosa de Alencar

Edson Américo Carneiro (in memorian)

Eliana Carlos Neves

Eliane Ribeiro de Sá

Elza Baradel

Fernanda Caroline de Souza

Fernanda Sifuentes Pinheiro Leitão

Francinete Aparecida Ferraz

Gabriel Costa de Souza

Gabriela Bittencourt Leite

Gabriela Fontebasso Schincariol

Georgina Eulália Bueno do Prado





Gláucia Zoé Nitschi

Ieda Heloísa da Silva Vasconcelos

Janete Partelli Ruzza

Julia Maykot Pucci

Juliana Mason

Juliana Regina Mendes Bérghamo

Kelly Cristina Trevisam Zanatta

Lenir Aparecida de Oliveira

Luciana Cristina da Silva

Luiza Francisco Rezende

Marcela Fernanda de S. A. Giaretta

Marcela Fernanda Gonçalves

Marcia C. S. Bueno

Márcia Cândido de Abreu

Márcia R. Anholon Luz

Maria Antonia P. Santa Rosa

Maria Helena Santana Agosta

Mariana Carboni Avelino

Marilsa Aparecida Stuchi

Marilú Alves de Souza

Marinês de Oliveira Gatti

Marisa Balastreire Angelo

Matilde de Oliveira Rodrigues Giron

Mirella Pavan de Arruda Leme

Mirna Campos Renó

Murilo Gaspar Mendes

Nelcí de Cássia P. Silva



Paula Vancini

Rita de Cássia Castro Soranz

Roberta L. Picchi Zaccarias

Rosangela Agnolon

Roselaine Barbosa

Roseli de Fátima Cabral Assaf

Sandra Regina Pereira dos Santos

Sheila Hamburg

Sílvia Cristina Magalhães

Silviane P. Batista Gomes

Sônia Martins Passarin

Taís Fernanda Peres

Talita Mendes

Valdice Ramos

Vânia Maria Ramos de Carvalho

### **Equipe Técnica da Educação Infantil II**

Denair Aparecida Bertassi Pilon

Eliane M. Boni Calderon

Isabel Cristina da Costa

Liane Kellen Rizzato

Maria Irene Cassoli David

Rosana Aparecida Kachan Duarte



**Equipe Técnica dos Núcleos**

Adriano Mastroso

Andrea Rose Ribeiro Estevam

Claudete Formis

Cláudia Alessandra Ubinha

Conceição Aparecida da Costa

Everton Carareto

Flávia Regina Ramos de Oliveira

Lígia Daiane Luz

Marineide Vilas Boas

Sílvia Sayumi U. Hosaki





# **Educação Fundamental**

## **Parte I**





Secretaria Municipal de Educação

**DIRETRIZES CURRICULARES DA  
EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL  
(06 a 14 anos) - PARTE I**

**JUNDIAÍ SP  
2016**







## SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	171
1. DOCUMENTOS INTRODUTÓRIOS.....	173
1.1 A trajetória do ensino fundamental no município de Jundiá.....	173
1.2 O processo de estudos sobre o currículo do curso de ensino fundamental na rede municipal de ensino.....	176
1.3 O currículo do ensino eundamental à luz da proposta institucional da Secretaria Municipal de Educação.....	178
1.4 Educação pela emancipação permanente dos seres humanos.....	180
1.5 Currículo: promotor da emancipação do educando.....	180
2. O CURRÍCULO NO ENSINO FUNDAMENTAL.....	183
2.1 As bases legais.....	183
2.2 Temas que integram a proposta curricular.....	184
2.3 O currículo na identidade da escola: projeto político pedagógico.....	185
3. EIXOS REFERENCIAIS DO CURRÍCULO.....	187
3.1 Alfabetização e letramento.....	187
3.2 A transição da educação infantil para o ensino fundamental.....	189
3.3 Concepções norteadoras de alfabetização e letramento.....	189
3.4 Formação de leitores.....	191
3.5 Aprendizado de forma articulada e progressiva.....	192
3.6 Inclusão digital / Novas tecnologias.....	193
3.7 Educação em tempo integral.....	197
3.7.1 Bases legais.....	197
3.7.2 Concepção de escola de tempo integral e de educação em tempo integral.....	198
3.7.3 A escola de educação em tempo integral e as redes de apoio.....	200
3.7.4 Diversidade e experiências.....	200
3.7.5 Matriz Curricular.....	201
3.7.6 Comunicação e socialização entre as escolas do município.....	201
3.7.7 Formação permanente.....	201
3.8 Educação do campo.....	202
3.9 Educação especial na perspectiva da educação inclusiva.....	203
4. EIXOS METODOLÓGICOS.....	205
4.1 Metodologia: percorrendo caminhos.....	205
5. TEMPOS E ESPAÇOS ESCOLARES.....	209
5.1 Um olhar sobre o espaço.....	211
5.2 Um Olhar para o tempo e para a aprendizagem.....	211
6. AVALIAÇÃO.....	213
6.1 Portfólio.....	214
6.2 Prova.....	215
6.3 Autoavaliação.....	215
6.4 Registro de observação.....	215
6.5 Conselho de ciclo.....	216



6.6 Conselho de alunos.....	216
6.7 Avaliação institucional.....	216
6.8 Avaliações externas.....	217
REFERÊNCIAS.....	217
COMISSÕES DE ELABORAÇÃO DO DOCUMENTO.....	222



## APRESENTAÇÃO

*O que se propõe é que o conhecimento  
com o qual se trabalha na escola  
seja relevante e significativo para a formação do educando.  
[...] Proponho e defendo uma pedagogia crítico-dialógica.  
Uma pedagogia da pergunta.  
A escola pública que desejo  
é a escola onde tem lugar de destaque  
a apreensão crítica do conhecimento significativo  
através da relação dialógica.  
É a escola que estimula o aluno a perguntar, a criticar, a criar;  
onde se propõe a construção do conhecimento coletivo,  
articulando o saber popular e o saber crítico,  
mediados pelas experiências no mundo.  
PAULO FREIRE (2001, p.83)*

Diante da necessidade de construir uma proposta curricular sólida e contra-hegemônica, a Secretaria Municipal de Educação de Jundiá propôs, aos educadores e educadoras das escolas da rede municipal, o movimento de tecer a muitas mãos as Diretrizes Curriculares para a educação básica do município.

Dessa forma, no ano de 2014, à luz das diretrizes institucionais da SME, teve início o processo de construção das Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental, com ampla participação dos profissionais de educação que atuam na rede municipal de ensino, garantida pela adoção de uma metodologia participativa.

Almejando distanciar-se ao máximo de uma proposta redigida no interior de gabinetes ou registrada pela visão anacrônica, que busca camuflar as problematizações históricas que permeiam o fazer educativo em uma rede tão diversa, esse fazer democrático, para além do respeito com os educadores, procurou evidenciar e fundamentar-se na possibilidade de promover transformações internas e externas da organização escolar. Paulo Freire (1997, p.119), já ressaltava que “o ser humano é, naturalmente, um ser da intervenção no mundo à razão de que faz a História. Nela, por isso mesmo, deve deixar suas marcas de sujeito e não pegadas de objeto”.

Desvestidos de toda a arrogância que pode haver no saber, efetivou-se o *diálogo*, incorporando a mais pura essência da palavra. Diálogo como *escuta atenta*, como respeito, como *palavra plural*, como corpo vinculado. Superando a dicotomia administrativa e pedagógica, realizaram-se encontros de puro aprendizado, tendo como cerne o direito à aprendizagem e a proposição de escola como lócus do desenvolvimento humano.

O documento, resultado da discussão compartilhada entre profissionais da educação em exercício nas diferentes instâncias da SME e da escola, ainda nos textos introdutórios, afirma a intenção de subsidiar a reflexão e o trabalho docente voltado para a adesão a uma política de inclusão, respeitando e valorizando a diversidade humana e os diferentes tempos para aprender e, ao mesmo tempo, desenvolvendo políticas de igualdade, que favoreçam o surgimento de uma sociedade mais justa e igualitária, almejada por todos.

A preocupação em manter a articulação entre os componentes curriculares obrigatórios e os conteúdos complementares representativos das peculiaridades locais procura resguardar a construção da identidade de cada escola.

A organização em ciclos traz a perspectiva *crítico-emancipatória* de uma escola que favorece a *humanização*, que considera o crescimento biopsicossocial da criança, jovem ou adolescente, que respeita os diversos tempos de aprendizagem dos alunos, que fomenta saberes enquanto espaço democrático e público, em que os atores possam



descobrir-se como sujeitos ativos nesse cenário e como construtores imprescindíveis das relações sociais necessárias à consolidação de uma educação participativa, solidária e emancipatória.

Essa proposta, agora homologada como Diretrizes Curriculares, é uma possibilidade de fazer do processo ensino-aprendizagem um processo permanente de formação humana, um processo mais justo, de apreensão crítica de um conhecimento significativo para a transformação da realidade social. Não pretende ser um documento acabado, pelo contrário, deve atender as necessidades deste momento e estar em constante estudo e discussão para efetivar-se como instrumento norteador da ação pedagógica dos professores.

Que na esperança, ressaltada por Paulo Freire, possamos materializar em cada espaço educacional um ambiente de refúgio e de suspensão da realidade que oprime, que classifica e que exclui. Enfim, que as proposições afirmadas nesse documento sejam consubstanciadas no chão da escola, por meio da prática de cada Educador, comprometido com a qualidade social da educação!

*Suzette Aparecida Longo Vermiglio*

**Diretoria de Ensino Fundamental**



## DIRETRIZES CURRICULARES PARA O ENSINO FUNDAMENTAL

“Quanto aos outros, os que põem em prática a minha prática,  
que se esforcem por recriá-la,  
repensando também meu pensamento.

E ao fazê-lo, que tenham em mente que nenhuma prática educativa se dá no ar,  
mas num contexto concreto, histórico, social, cultural, econômico, político,  
não necessariamente idêntico a outro contexto.

(FREIRE, 1981)

“Aliás, não tenho nem quero seguidores!  
Quero recriadores curiosos sobre o que criei,  
com minha curiosidade epistemológica!”

(FREIRE, 1998)

### 1. DOCUMENTOS INTRODUTÓRIOS.

#### 1.1 A trajetória do ensino fundamental no município de Jundiaí.

O Ensino Fundamental passa a ser assim designado a partir da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei Federal nº 9394/1996, na qual, conjuntamente com a Educação Infantil e o Ensino Médio, passa a compor a Educação Básica. Até 2009; era a única etapa considerada *obrigatória* na educação nacional, condição alterada pela Emenda Constitucional nº 59/2009, que ampliou a obrigatoriedade dos 04 aos 17 anos de idade. Pela condição de obrigatoriedade, foi foco das principais políticas educacionais do país, nas últimas décadas, na trilha da escolarização de seus cidadãos, até então.

A Constituição Federal de 1988 estabelece a educação como *direito de todos e dever do Estado*, e declara como princípios do ensino não só a igualdade de condições de acesso e permanência, mas a correspondente obrigação de oferta de uma escola com um padrão de qualidade, que possibilite a todos os brasileiros e brasileiras – pobres ou ricos, do sul ou do norte, negro ou branco, homem ou mulher – cursar uma escola com boas condições de funcionamento e de espaço para formação educacional, em termos de pessoal, material, recursos financeiros e projeto pedagógico, que lhes permita identificar e reivindicar a “escola de qualidade comum” de direito de todos os cidadãos (ARELARO, 2005).

A trajetória inicial da história da educação no município data de 1946 com a criação, pela Prefeitura Municipal, do primeiro Parque Infantil, denominado “Prefeito Manoel Aníbal Marcondes”, localizado na atual Praça da Bandeira, para acolher crianças entre 03 e 12 anos. A cidade de Jundiaí teve que esperar 23 anos para ver outra inauguração de um Parque Infantil: somente em 1969 entrou em funcionamento o segundo parque, “Ramiro de Araújo”. Ainda na década de 1960, Jundiaí ganhou mais dois parques infantis. Este número subiria para sete, durante os anos setenta.

A partir de 1973, o município passou a contar com uma Secretaria de Educação que responde pela então



chamada educação pré-escolar – atendimento de crianças de 4 a 6 anos – e suas unidades funcionavam no período matutino para os alunos da pré-escola e, no vespertino, para as turmas do parque Infantil. Em 1975 foram extintas todas as turmas de Parque Infantil, ficando sob a responsabilidade do município somente a oferta e gestão da pré-escola.

Até meados dos anos de 1990, o preceito legal fundamental era que, ao município, cabia a vocação essencial do cuidado com a Educação Infantil. Aos poucos, o município se viu obrigado a assumir também o Ensino Fundamental, sob os auspícios de uma legislação forjada no bojo do discurso neoliberal, pautado na determinação de transferência de responsabilidades do Estado para a iniciativa privada e para os municípios.

Dessa forma, a história do Ensino Fundamental na rede pública municipal é recente, tendo início em 1996, quando a Secretaria Municipal de Educação firmou convênio de parceria com o Governo Estadual, pela Lei Complementar nº 179, de 05 de março, através do Programa de Ação e Parceria Educacional Estado-Município, para a municipalização das escolas de Ensino Fundamental, após o processo de reorganização das escolas públicas imposto por legislação estadual.

Jundiá foi uma das primeiras cidades do estado de São Paulo a municipalizar o Ensino Fundamental de 1ª a 4ª Séries assumindo, no período de 1996 a 1999, a responsabilidade por 40 escolas e pelo atendimento de aproximadamente 14.000 alunos. Em agosto de 1999, concluiu-se a segunda etapa da municipalização, quando a Secretaria Municipal de Educação assumiu 100% das escolas de 1ª a 4ª Séries e duas escolas de 1ª a 8ª séries.

Por determinação da LDBEN 9394/1996, em 29 de dezembro de 1997, foi então promulgada a Lei nº 5.086, que criou o Sistema Municipal de Ensino de Jundiá, com os seguintes órgãos em sua composição: I – A Secretaria de Educação do Município de Jundiá; II – As instituições do Ensino Fundamental e de Educação Infantil mantidas pelo Poder Público Municipal; III – As instituições de Educação Infantil criadas e mantidas pela iniciativa privada; IV – O Conselho Municipal de Educação.

Nesse período, já havia sido instituído o Programa Educação do Movimento, iniciado nas escolas de Educação Infantil e, posteriormente com a municipalização, nas escolas de Ensino Fundamental, com o objetivo de despertar o gosto pelas atividades físicas por meio de jogos e brincadeiras. As aulas de Educação do Movimento eram ministradas por professores polivalentes até o ano de 2003, quando teve início a contratação, em caráter temporário, de professores licenciados em Educação Física para trabalhar no Programa junto aos professores polivalentes. O primeiro concurso para a contratação desses especialistas aconteceu em 2006. Alguns anos depois o Programa foi extinto, ficando as aulas de Educação Física a cargo apenas dos especialistas.

Prevista na LDBEN nº 9394/1996 e no Plano Nacional de Educação de discutida construção da cidadania, de respeito ao direito da grande maioria das então, o PNE (Lei 10.172/2001), a ampliação do Ensino Fundamental foi discutida pela Secretaria de Educação Básica - SEB/MEC-, em parceria com as Secretarias Municipais e Estaduais de Educação, a partir de 2003. Nesse sentido, a promulgação da Lei Federal nº 11.114, de 16/05/2005, ampliou a duração do Ensino Fundamental de 08 para 09 anos, antecipando a obrigatoriedade da matrícula e da frequência no curso, para todas as crianças, a partir dos 06 anos de idade. Esse processo representou, antes de tudo, mais um passo em direção à tão crianças de seis anos que estavam fora dos sistemas educacionais e escolares e, portanto, sem acesso à escola pública de qualidade e aos seus serviços. A partir de mais essa conquista, o Estado passa a ser obrigado a ofertar Educação a mais essa parcela significativa de brasileiros e brasileiras, ampliando as possibilidades de cada um de vivenciar e fortalecer a sua inegável cidadania.

No município de Jundiá, em 21 de dezembro de 2005, entrou em vigor a Lei Municipal nº 6623, alterando a idade referencial inicial para a Educação Infantil e para o Ensino Fundamental. O sistema municipal de ensino passou a oferecer Educação Infantil até os cinco anos e o Ensino Fundamental a partir dos seis anos. Essa legislação



trazia em seu bojo duas expressas intenções: “oferecer maiores oportunidades de aprendizagem no período da escolarização obrigatória e assegurar que, ingressando mais cedo no sistema de ensino, as crianças prossigam nos estudos, alcançando maior nível de escolaridade”.

Assim, desde o início de 2006, a rede de ensino de Jundiá passou a incorporar mais esse desafio: ofertar vagas na rede municipal de ensino para todas as crianças de seis anos.

Essa condição trouxe uma questão a mais no processo de pensar e de propor um currículo que, adequado às demandas das crianças de seis anos e de suas comunidades, pudesse vir a ser compartilhado e executado, desde o início do Ensino Fundamental, por toda a comunidade escolar. O que está em jogo nesta questão é a *concepção de infância* e de tudo o que diz respeito aos processos de desenvolvimento e de aprendizagem das crianças, de forma que o currículo pudesse ser definido pelas demandas dos sujeitos e não pela formalidade estrita dos espaços do sistema nos quais esses sujeitos se encontram.

Quanto à implementação do Projeto *Escolas em Tempo Integral*, no Ensino Fundamental da rede municipal, iniciou-se em 2009 com a seleção e convite efetuado a 2 (duas) escolas. Assim, em 2010, pelo Decreto Municipal nº 22.193, ampliou-se o tempo diário de permanência dos educandos na EMEB Rotary Club e na EMEB Judith Almeida Curado Arruda. No ano seguinte, 2011, esse projeto foi estendido para mais três escolas (Antonio Adelino Marques da Silva Brandão, João Luiz de Campos e Deolinda Copelli de Souza Lima, hoje denominada Janet Ferreira Prado) e, no ano subsequente para outras quatro unidades (Aparecida Merino Elias, Fábio Rodrigues Mendes, Luiz Biela de Souza e Odila Richter), totalizando nove unidades escolares de tempo integral em 2012.

A partir de 2014, após a publicação da Lei Municipal nº 8.102, de 28 de novembro de 2013, que instituiu o *Programa de Educação em Tempo Integral*, a jornada diária nessas escolas passou a ser de (09) nove horas. Em 2016, a jornada escolar em tempo integral passou a ser oferecida em mais duas escolas da rede, uma para turmas de Educação Infantil II (João Fumachi) e outra de Ensino Fundamental e Educação Infantil (Rute Miranda Duarte Sirilo), ampliando para 10 (dez) o número de escolas que ofereciam o curso de Ensino Fundamental em tempo integral. Ressalta-se o ganho para a educação do município advindo do Programa de Educação em Tempo Integral, que criava possibilidades e oportunidades de outras aprendizagens por meio da ampliação do tempo de permanência de crianças matriculadas na escola pública municipal, mediante oferta de educação básica em tempo integral.

Em 2013 a Secretaria Municipal de Educação definiu as Diretrizes Pedagógicas Fundamentais Iniciais “Educação como ação política transformadora”, a partir da discussão realizada sobre a qualidade social da educação no contexto atual. A elaboração do documento foi realizada de forma democrática, por meio de encontros coletivos com os Gestores das unidades escolares, Assessores, Supervisores Escolares e Coordenadores Pedagógicos, encontros esses que foram multiplicados nas escolas, com a participação dos educadores e educadoras. As Diretrizes ali definidas buscavam promover o atendimento às necessidades dos educandos, por meio de ações que valorizassem a participação e que provocassem um redimensionamento curricular e metodológico capaz de ligar a sala de aula à escola e ao contexto social mais amplo, fortalecendo os órgãos colegiados, o estreitamento das parcerias e o aproveitamento dos recursos disponíveis na comunidade.

Também no ano de 2013 a Secretaria Municipal de Educação aderiu ao PNAIC, Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, programa de formação de professores, instituído pelo governo federal pela Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012, com o objetivo de promover a Alfabetização e Letramento de todas as crianças até o 3º Ano do ensino Fundamental, considerado o ano final do Ciclo de Alfabetização. A Diretoria de Ensino Fundamental realizou processo seletivo para constituição de um grupo de professores alfabetizadores da rede municipal de ensino, que receberam formação específica e atuaram como Professores Orientadores de Estudos do PNAIC. Esses professores, coordenados por uma Supervisora Escolar, promoveram atividades de formação durante os anos de



2013, 2014 e 2015, a todos os professores da rede municipal de ensino que atuavam no ciclo do 1º ao 3º Ano do Ensino Fundamental, que foram contemplados com material específico, fornecido pelo MEC.

Em 2014, por meio da Resolução SME 01, de 27/05, foi instituído o Programa *Jundiaí Faz Leitura*, com a finalidade de incentivar a formação de uma comunidade de leitores fluentes e críticos, contribuindo para a efetivação do direito à leitura. No âmbito das unidades escolares, as equipes criaram e têm autonomia para definir ações que atendam às necessidades da comunidade escolar, entendendo que a leitura deve ser vista para além do sentido de ter unicamente a motivação do prazer de ler, mas que pudesse ser incentivada com intencionalidade e planejamento que vise a proficiência de todos os educandos e dos demais envolvidos no projeto da escola.

Já em 2015 foram criados, pela Instrução Normativa SME/GS nº 02, de 30/06, os Núcleos de Educação Sociocomunitária, Educação Socioambiental, Educação e Cultura Corporal, Educação e Língua Estrangeira e de Arte, Educação e Cultura, com o objetivo principal de desenvolver atividades específicas e trabalhos integrados entre os diferentes saberes e entre os segmentos - Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos, na perspectiva de gestão colegiada, participativa e interdisciplinar, envolvendo os educadores de diferentes áreas para o estabelecimento de formas de diálogo interno.

## **1.2 O processo de estudos sobre o currículo do curso de ensino fundamental na rede municipal de ensino.**

Definida a proposta institucional da Secretaria Municipal de Educação, a Diretoria de Ensino Fundamental deu início aos estudos sobre Currículo, em reunião realizada em novembro de 2014, com os gestores das escolas de Ensino Fundamental – Diretores de Escola, Assistentes de Direção e Coordenadores Pedagógicos. Durante todo o ano seguinte, foram realizados na SME encontros mensais dos Supervisores Escolares com os gestores e esses, por sua vez, ampliaram os estudos levando as discussões à participação da comunidade escolar nas reuniões semanais de trabalho pedagógico coletivo – HTPCs-, para propiciar o envolvimento de todos os educadores no repensar da prática curricular e na reformulação do currículo com o qual irão trabalhar.

Nos encontros que ocorreram na SME e durante as HTPCs nas escolas, foram realizadas análises e reflexões que giraram em torno das diferentes concepções de currículo ao longo do tempo e da importância da construção de um currículo participativo, embasadas em documentos legais e sobre perspectivas teóricas referenciadas na proposta institucional da SME:

- \* Constituição Federal, ECA e LDBEN nº 9394/1996.
- \* Parecer CNE/CEB nº 07/2010 e Resolução CNE/CEB nº 04/2010 - Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica.
- \* Parecer CNE/CEB nº 11/2010 e Resolução CNE/CEB nº 07/2010 - Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 09 (nove) anos.
- \* Indagações sobre o Currículo – SEB/MEC – 2007:
  - Caderno 1: Currículo e Desenvolvimento Humano
  - Caderno 2: Educandos e Educadores: seus Direitos e o Currículo
  - Caderno 3: Currículo, Conhecimento e Cultura
  - Caderno 4: Diversidade e Currículo
  - Caderno 5: Currículo e Avaliação





- \* Elementos Conceituais e Metodológicos para Definição dos Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento do Ciclo de Alfabetização – PNAIC/MEC
- \* Reflexões sobre concepções de Currículo a partir de textos de autores diversos (Arroyo, Candau e Moreira, Sacristán, Forquin, Paulo Freire, Antonio Joaquim Severino, Luiz Carlos Freitas e outros).
- \* Diretrizes Pedagógicas Fundamentais iniciais da SME – Educação como ação política transformadora.

Contou-se, nesse processo de estudos de reorientação curricular, com a contribuição do educador Miguel Arroyo que proferiu a palestra “Currículo e a reinvenção da escola”, durante o III Simpósio Municipal de Educação, e da educadora Luiza Christov, que participou com os gestores escolares de reuniões de reflexão para revisão da prática pedagógica realizada pelas escolas. Somaram-se, ainda, no decorrer dos últimos anos, outras ações - cursos, palestras, reuniões e encontros pedagógicos com os educadores - para socialização de práticas exitosas, que viessem a favorecer a troca de experiências, o aperfeiçoamento teórico e a reflexão sobre a prática profissional. A Diretoria de Ensino Fundamental promoveu seminários temáticos, contemplando aspectos e temas que fundamentam e perpassam o currículo escolar, fundamentais na discussão para a reorientação curricular e que contribuíram com esse processo, em que foi sendo gestada na práxis<sup>1</sup> a presente proposta curricular para o Ensino Fundamental.

Para sistematizar o processo, com fundamento nos relatórios encaminhados à Secretaria Municipal de Educação, que apresentavam as sínteses dos debates, das proposições e os registros produzidos durante os estudos realizados nas escolas, no ano de 2016, teve início a elaboração do texto da Proposta Curricular para o Ensino Fundamental, das Escolas da Rede Municipal de Ensino de Jundiá. Para tal, foram constituídos grupos de trabalho, sob a coordenação dos Supervisores Escolares, com profissionais representantes das escolas da rede municipal e com todos os interessados em participar da construção do texto em cada um dos aspectos organizacionais da proposta, tendo-se adotado como processo metodológico o seguinte procedimento: a escolha do tema de interesse pelos participantes; o estudo da bibliografia sugerida e a pesquisa; reuniões dos grupos de trabalho para reflexão e elaboração do texto preliminar; reuniões gerais dos representantes para alinhamento; socialização da versão preliminar do texto; encaminhamento à rede municipal do texto preliminar para conhecimento, análise crítica, sugestões e contribuições; elaboração do texto final.

O processo de construção do texto, então, foi organizado em duas etapas, na primeira os grupos de trabalho debruçaram-se sobre a fundamentação teórica que contemplou os seguintes aspectos dos estudos:

- O Currículo no Ensino Fundamental
  - Concepção de Currículo na perspectiva da pedagogia crítica
  - Objetivos do Ensino Fundamental
  - Bases Legais do Currículo
  - Construção da Identidade da Escola - PPP
- Eixos Referenciais do Currículo
  - Alfabetização e letramento
  - Formação de leitores
  - Inclusão Digital / Novas tecnologias
  - Educação em Tempo Integral
  - Educação do Campo

---

1 O conceito de práxis, interpretado a partir da obra de Paulo Freire, está intimamente ligado aos conceitos de dialogicidade, ação-reflexão, autonomia, educação libertadora, docência. Práxis pode ser compreendida como a relação que se estabelece entre uma visão interpretativa da realidade e os modos de vida e a prática decorrente deste entendimento que levará, por conseguinte a uma ação de transformação. (Streck, 2016)



- Educação especial na perspectiva da educação inclusiva
  - Eixos Metodológicos
- Metodologia na Pedagogia Crítica
- Dialogicidade/Experimentação
- Relevância social dos conteúdos
- Interdisciplinaridade / Transdisciplinaridade
  - Tempos e espaços escolares
- Currículo e Ciclos de Desenvolvimento Humano
- Progressão no curso
- Os anos iniciais e finais do Ensino Fundamental
  - O Planejamento e a Avaliação
- Avaliação – caráter emancipatório
- Avaliação da Aprendizagem
- Avaliação do Currículo

Na segunda etapa da escrita do documento foram tratados os pressupostos teóricos e metodológicos das diferentes áreas do conhecimento:

- Área: Linguagens (Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna, Arte e Educação Física)
- Área: Matemática
- Área: Ciências da Natureza (Ciências)
- Área: Ciências Humanas (História, Geografia e Ensino Religioso)
- Temas integradores (Educação Patrimonial, Consumo e Educação Financeira, Ética, Direitos Humanos e Cidadania, Sustentabilidade, Tecnologias Digitais, Culturas Africana e Indígena)

Nesse percurso pode-se perceber o grande envolvimento e expressa dedicação dos profissionais da educação no processo de escrita coletiva e destacar o quanto o conhecimento, as experiências e as vivências desses atores foram imprescindíveis na produção de novos conhecimentos teóricos e contribuíram de forma inequívoca, para a constituição do documento-base, que resultou da sistematização das discussões realizadas e acabou por abordar os pontos primordiais da proposta curricular.

### **1.3. O currículo do ensino fundamental à luz da proposta institucional da Secretaria**

#### **Municipal de Educação**

Que se destine meu aluno à carreira militar,  
eclesiástica ou à advocacia, pouco me importa.  
Antes da vocação dos pais, a natureza chama-o para a vida humana.  
Viver é o ofício que quero ensinar.  
Saindo de minhas mãos, ele não será, concordo,



nem magistrado, nem soldado, nem padre;  
será primeiramente um homem.  
*Jean-Jacques Rousseau (1762)*

As discussões para a elaboração e a sistematização da Proposta Curricular para o Ensino Fundamental das escolas da rede municipal de Jundiá nortearam-se sob a compreensão de pessoa humana, de sociedade, de educação e de aprendizagem, definidas na proposta institucional da Secretaria Municipal de Educação que, numa concepção política democrática, fundamenta-se sobre os princípios éticos de liberdade, solidariedade, tolerância, equidade, participação e justiça social, assumindo como norte a **Pedagogia Crítica**, que compreende a educação como projeto libertador a ser construído de forma conjunta por educadores e educandos e que encaminha os sujeitos para que possam ler, interpretar e transformar o mundo (FREIRE, 1998). Pautaram-se, ainda, na educação concebida como projeto para a vida e para a paz, fundado sobre o diálogo e sobre o cultivo e prática dos valores fundamentais de respeito ao outro, de solidariedade e de cooperação, como estratégias de formação de uma nova cidadania.

A proposta institucional da Secretaria Municipal de Educação considera a educação na perspectiva do direito subjetivo e da qualidade social, comprometida com a vida e a dignidade humana, formando para a autonomia, o trabalho, a cidadania e a felicidade.

Propõe a construção de uma escola que, inserida no campo da cultura, contribua para a realização das pessoas e da sociedade, que considere a diversidade, que humanize e que assegure a aprendizagem, considerando os interesses do educando e da comunidade escolar, suas necessidades, suas potencialidades, seus saberes, sua cultura.

Parte do princípio que o ser humano é um sujeito que se constitui pela experiência histórica e social, portanto, ser social e histórico, resultado de um processo conduzido por ele mesmo, pelas suas interações e relações com o outro. Entende o homem como ser que se constrói permanentemente nas relações sociais, e a instituição escolar é compreendida como uma comunidade de aprendizagem (ALARCÃO, 2003).

Apresenta a escola democrática como instituição da comunidade e como referencial de polo irradiador de cultura, compreendida como espaço de formação do ser humano que concorre para a cidadania e a inclusão dos educandos, constituindo-se como um espaço-tempo de construção e de produção de conhecimento significativo, histórico e de identidades culturais individuais e coletivas.

À escola cabe o papel específico e fundamental de formular um projeto político-pedagógico próprio, centrado em estratégias para o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, com vistas à transformação educativa, material e cultural de seus sujeitos. Precisa garantir aos educandos o *direito de aprender*, criando condições para que se apropriem da cultura e dos saberes historicamente produzidos, preocupação que integra as metas e estratégias do Plano Nacional de Educação de 2014-2024. Para tanto, necessita interagir e estabelecer relações com as famílias e a comunidade do seu entorno e com agentes educacionais da sociedade, ampliando sua esfera de atuação e rompendo com os limites estreitos da sala de aula.

Com base nesses pressupostos conceituais, e tendo como princípios orientadores a *construção coletiva*, o respeito ao princípio da *autonomia da escola* e a valorização da *unidade teoria-prática*, foi construída a Proposta Curricular para o Ensino Fundamental. Trata-se de uma proposta aberta, sintonizada com as mudanças advindas de uma sociedade em permanente transformação, que visa oferecer orientação e embasamento necessários à efetivação de um processo de formação dos educandos que incorpore, crítica e articuladamente, os saberes atinentes aos campos cultural, social, estético, ético, científico e tecnológico, contribuindo para a construção de uma sociedade com justiça social, voltada à preservação e garantia dos direitos humanos para todos.



#### 1.4 Educação pela emancipação permanente dos seres humanos.

O direito a saber-nos pode ser entendido como direito ao conhecimento? Após um longo percurso escolar, curricular os mestres e os educandos sairão descobrindo que pouco sabem de si. Talvez se perguntem de que nos servem conhecimentos que não nos ajudam a conhecer-nos?

Arroyo (2013)

Exercitando o pensamento crítico e reflexivo, por meio da dialogicidade e da problematização, ensinamos uns aos outros e aprendemos uns com os outros, tomando consciência de nós mesmos e de nossa ação histórica no mundo, num processo contínuo de transformação e de humanização.

Paulo Freire (1987) afirma que os homens humanizam-se trabalhando juntos para construir o mundo, numa relação dialógica das pessoas entre si e de todas com a realidade em que vivem, o que exige o compromisso ético social dos educadores, em seu papel institucional e político-pedagógico, como facilitadores da aprendizagem, considerando o educando como sujeito que tem escolhas e que também cria a sua história.

Assumindo um compromisso com a democracia, busca-se envidar, por meio de esforços coletivos e individuais, a promoção da “aprendizagem significativa dos alunos, pois a mesma é uma das condições necessárias para que os indivíduos vivam bem individual e coletivamente” (Gomes, 2004, p. 156).

Para tal, espera-se de todos os trabalhadores da educação, que têm participação ativa desde a concepção do currículo, bem como durante seu desenvolvimento vivenciado com os educandos e refletida com seus pares, o compromisso com a (re)construção de uma escola comprometida com a conquista da autonomia e da cidadania, que caminhe para uma real inclusão do aluno num processo de gestão democrática, em que pessoas interagem e se comprometem de forma coletiva com os objetivos da educação.

A construção dessa escola demanda um trabalho coletivo. É necessário o envolvimento e esclarecimento de todos os participantes: educadores, alunos e toda a comunidade escolar. Há que se ter a escola como polo irradiador de cultura e conhecimento e como referência na organização do tempo e do espaço para promoção do desenvolvimento pleno do educando.

#### 1.5 Currículo: promotor da emancipação do educando.

O processo educacional é organizado por um conjunto de elementos legais que não podem ser desconsiderados. São condicionantes do currículo os princípios abordados nas Diretrizes Curriculares Nacionais, elaboradas a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9394/96) que delineiam a organização do Plano Nacional da Educação, que por sua vez acabam por convergir em metas e estratégias definidas pelos Planos Municipais de Educação. Consequentemente, esses documentos sustentam, dão vida e visibilidade às intencionalidades fundamentais do Projeto Político Pedagógico de cada escola apresentando-se como organizador do processo educacional desenvolvido na instituição escolar.

Para Sacristán (1998, p.17), currículos “são expressões de equilíbrio de interesses e forças que gravitam sobre o sistema educativo num dado momento”. Assim, ao produzir currículos ou mesmo referenciais para currículos não se pode desconsiderar a realidade social e o momento histórico em que este é discutido e elaborado. São os elementos políticos, sociais, econômicos, culturais e de religião que dão o tom da singularidade e riqueza ao currículo.



Alicerçado sobre os pressupostos das diretrizes pedagógicas da Secretaria Municipal de Educação, o currículo escolar deve fortalecer a democratização dos saberes e permitir aos educandos, além da informação e do conhecimento científico, a valorização do conhecimento cotidiano. De acordo com Paulo Freire (2001, p.45),

“[...] não há sombra de dúvida em torno do direito que as crianças populares têm de, em função de seus níveis de idade, ser informadas e formar-se de acordo com o avanço da ciência. É indispensável, porém, que a escola, virando popular, reconheça e prestigie o saber de classe, de “experiência feita”, com que a criança chega a ela.”

Candau e Moreira (2007, p. 18) concebem o “currículo como as experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, em meio a relações sociais, e que contribuem para a construção das identidades de nossos/as estudantes”.

No Ensino Fundamental, o currículo deve ser assumido como construção social e instrumento organizador da prática, “constituído pelas experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, permeadas pelas relações sociais, buscando articular vivências e saberes dos alunos com os conhecimentos historicamente acumulados e contribuindo para construir as identidades dos estudantes” (DCNEB, Brasil, 1998b).

As experiências escolares abrangem todos os aspectos do ambiente escolar, aqueles que compõem a parte explícita do currículo e os que também contribuem, de forma implícita, para a aquisição de conhecimentos socialmente relevantes, as vivências proporcionadas pela escola - valores, atitudes, sensibilidade, orientações de conduta, rotinas, normas de convívio social, festividades, distribuição do tempo e organização do espaço educativo, materiais utilizados na aprendizagem, recreio, entre outros.

Para Paulo Freire (2001) “a compreensão do currículo abarca a vida mesma da escola, o que nela se faz ou não se faz, as relações entre todos e todas as que fazem a escola. Abarca a força de ideologia e sua representação não só enquanto ideias, mas como prática concreta”.

Da restrita visão de currículo como lista de disciplinas e conteúdos, passa-se a uma visão de currículo que abrange praticamente todo e qualquer fenômeno educacional. Ou seja, o currículo torna-se tudo ou quase tudo (MOREIRA, 2000, p.75).

É imperativo que todos os saberes organizados pelo currículo deem conta de ajudar os educandos na sua vida social, garantindo a eles a vivência da autonomia no dia-a-dia da escola para que possam se inserir no presente que vivem e se preparar para o futuro. Há que se assumir, portanto, um compromisso com o mundo em que a escola se situa, reconhecendo o educando como produtor de cultura, com seu papel criador e o direito de ser o sujeito de seu processo de construção do conhecimento.

A formulação do currículo escolar abarca outras dimensões além da definição de temas e conteúdos de aprendizagem. Um dos desafios na construção do currículo na escola é considerar diferentes aspectos e diversas concepções acerca de como e o quê se deve ou não ensinar aos alunos. Sobretudo, no processo de formação permanente alinhar as concepções dos professores diante das possibilidades de inovação dos processos educativos e as intenções sobre que estudante deseja-se formar. Para isso, o professor precisa reconhecer-se como sujeito cultural, de saberes, experiências, concepções e valores, potencializador de ações e de gestos carregados de cultura, ética e conhecimento (ARROYO, 1999).

Como indica o pensamento de Freire (1987), a escola é o lugar onde se ensina não só conteúdos programáticos, mas se ensina a “pensar certo”, a tolerância, o “profundo respeito pelo outro”, pois a escola é um



espaço de encontros e trocas e não de mera transmissão ingênua de culturas. A educação põe-se como um *que-fazer*<sup>2</sup> histórico em consonância com a também histórica natureza humana.(Freire,1991,p.72).

Na construção de projetos curriculares é necessário considerar a experiência trazida pelo próprio professor, a experiência trazida pelo aluno e as características da comunidade em que a escola está inserida para que se possa construir a identidade dessa escola. É essencial partir do conhecimento que o educando traz, que é uma expressão da *classe social* à qual pertence, para que haja uma superação do mesmo, não no sentido de anular esse conhecimento ou de sobrepor um conhecimento a outro. O que se propõe é que o conhecimento com o qual se trabalha na escola seja relevante e significativo para a formação do educando. Para tal, na constituição do currículo é necessário observar critérios de relevância social e de contribuição dos saberes para a formação e para o desenvolvimento intelectual e social dos educandos indicando-se a importância de considerar os conhecimentos prévios, os saberes da cultura de origem dos educandos e a cultura local como pontos de partida para a aprendizagem escolar.

O ato de ensinar e de aprender, dimensões do processo maior – o de conhecer – fazem parte da natureza da prática educativa. Não há educação sem ensino, sistemático ou não, de certo conteúdo. E ensinar é um verbo transitivo-relativo. Quem ensina, ensina alguma coisa – conteúdo – a alguém – aluno (FREIRE, 2011, p.110).

O currículo deve refletir o desejo e as necessidades da comunidade em que a escola está inserida, segundo suas características socioculturais. Daí a necessidade de se conhecer bem a população do entorno, compreendendo suas reais condições de vida, para a seleção dos temas mais relevantes para o processo educativo, a fim de atender a diversidade do grupo social e sua cultura própria. A valorização e incorporação dessa cultura no currículo da escola é fonte valiosa para o contexto pedagógico. Além disso, o conhecimento das questões específicas de cada região, sejam elas de ordem econômica, social ou ambiental, possibilita a elaboração de projetos político-pedagógicos mais significativos.

É função das equipes gestoras das unidades escolares mobilizarem o processo de organização de seu projeto político-pedagógico, na dependência dos recursos e no manejo dos instrumentos pedagógicos e técnicos disponíveis em cada escola, considerando os pressupostos e referências aqui sistematizados, e outros que convergem para sua qualificação. Destaca-se que a forma como a escola percebe e concebe as necessidades e potencialidades das crianças e jovens se reflete diretamente na organização do trabalho escolar. Nesta perspectiva, vale lembrar que cada unidade escolar está inserida em uma realidade com características específicas e que não há um único modo de organizá-las. No entanto, é preciso que haja alguns eixos referenciais que aproximam e que são comuns enquanto Rede Municipal de Ensino.

---

2 “Que-fazer é um conceito do universo vocabular - de Paulo Freire” que representa uma variação de outros mais conhecidos como práxis e ação e reflexão. É como se estivesse querendo se desvestir de cargas semânticas que pesam sobre conceitos como práxis. No caso, o “que” designa a busca de uma direção e conteúdo para a ação e o “fazer” diz de forma direta que se trata de um agir no sentido de produzir algo.” (Streck, 2016, p.335)



## 2. O CURRÍCULO NO ENSINO FUNDAMENTAL.

### 2.1 As Bases legais.

Pensar em currículo na Educação Básica é primeiramente compreender que a Educação é um direito pessoal e público, subjetivo e social, que está assegurado pela Constituição Brasileira em seu capítulo III, referenciado no Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996). Assim:

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

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental torna-se primordial conceber o currículo a partir das experiências escolares, dos conhecimentos dos educandos e das trocas entre as relações sociais e culturais historicamente concebidas a fim de construir a identidade do estudante. Os conhecimentos escolares são compreendidos como um conjunto de informações, selecionadas e transformadas, para que possam, de fato, se constituir em elementos para a formação ética, estética e política do sujeito, portanto, deve ser assegurado ao educando o acesso ao conhecimento historicamente construído e aos elementos da cultura fundamentais para a vida em sociedade garantindo, assim, o acesso aos benefícios de uma formação comum, independente da grande diversidade da população escolar.

O currículo, projetado pela atual ordenação jurídica, é composto por uma base nacional comum e complementado pela parte diversificada, ambos fazem parte de um todo e não devem ser considerados como distintos. Cada unidade escolar tem a autonomia de enriquecer seu currículo dando espaço para a cultura local, suas características regionais e para as necessidades de seus educandos.

Nos componentes curriculares obrigatórios, conforme artigo 26 da LDBEN, fica instituído o estudo da Língua Portuguesa e da Matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social política, especialmente a do Brasil, bem como o ensino da Arte, a Educação Física e o Ensino Religioso. O município de Jundiá garante tais componentes obrigatórios em sua matriz, pauta-se nos princípios da Pedagogia Crítica, baseia-se nos aspectos da contextualização, problematização dos conteúdos e na organização curricular por áreas do conhecimento: Ciências da Natureza, Ciências Humanas (História e Geografia), Linguagens (Língua Portuguesa, Arte e Educação Corporal) e Matemática.

A Língua Estrangeira Moderna, que em Jundiá é o Inglês, ensino obrigatório a partir dos anos finais do ensino fundamental, é oferecida às crianças, a partir do 1º ano, compondo nos anos iniciais, na parte diversificada.

A Educação Musical é contemplada nas escolas municipais, sob orientação de um grupo específico de professores que integram o Núcleo de Arte, Educação e Cultura, que tem como atribuições a elaboração curricular dos conteúdos de música, a formação continuada e o acompanhamento de professores e coordenadores nas escolas, além de atendimento direto aos educandos em suas visitas às unidades escolares.

A Educação em Tempo Integral de Jundiá conta com um currículo diferenciado das escolas parciais, pois se acrescenta à base comum e à parte diversificada o denominado *currículo complementar*, que é composto por oficinas diversas, dentro dos temas expostos pela Lei Municipal 8.102 de 28 de novembro de 2013. São eles: experimentação



e investigação científica, comunicação e uso de mídias, cultura digital, meio ambiente, direitos humanos, práticas de prevenção aos agravos à saúde, promoção da saúde e alimentação saudável, além das oficinas destinadas ao acompanhamento pedagógico. Em cada um dos temas elencados as escolas têm autonomia de propor, dada à leitura que faz sobre a identidade de sua comunidade, oficinas mais específicas para a sua realidade.

De forma geral o Ensino Fundamental tem como objetivos propiciar ao educando: a compreensão da cidadania como forma de participação social e política, o posicionamento de maneira crítica no exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, de forma responsável e construtiva, o desenvolvimento de atitudes de solidariedade e de cooperação, utilizando o diálogo como forma de mediar conflitos e tomar decisões coletivas, repudiando as injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito. Deve, ainda, garantir meios do educando posicionar-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de gênero, de etnia ou de outras características individuais e sociais, por meio do conhecimento e da valorização da pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como dos aspectos socioculturais de outros povos e nações.

Sendo assim, o documento defende uma educação com qualidade social, na qual o educando, que é sujeito histórico e cultural, possa ter a garantia de aprendizagem com respeito às suas necessidades, sejam elas físicas, psicológicas, cognitivas ou sociais. À escola cabe a tarefa de desenvolver diferentes ações pedagógicas para atender as diversas demandas de aprendizagens, baseando-se nos princípios éticos, políticos e estéticos (*Diretriz Curricular Nacional para o ensino fundamental de 09 anos, 2010*) trabalhando em parceria com o município e com as famílias a fim de assegurar o progresso contínuo dos educandos na busca ao pleno desenvolvimento de suas aprendizagens.

## 2.2 Temas que integram a proposta curricular.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais,

os conteúdos que compõem a base nacional comum e a parte diversificada têm origem nas disciplinas científicas, no desenvolvimento das linguagens, no mundo do trabalho e na tecnologia, na produção artística, nas atividades desportivas e corporais, na área da saúde, nos movimentos sociais, e ainda incorporam saberes como os que advêm das formas diversas de exercício da cidadania, da experiência docente, do cotidiano e dos alunos. (2013, p. 114)

Sob a perspectiva de construção de uma sociedade mais democrática e solidária, demandas provenientes de movimentos sociais e de compromissos internacionais firmados pelo país, passam a ser contempladas entre os elementos que integram o currículo, possibilitando “dar voz a diferentes grupos como os negros, indígenas, mulheres, crianças e adolescentes, homossexuais, pessoas com deficiência” (DCN, 2013, p.115). As Diretrizes ressaltam a importância do trabalho com os temas que atravessam as experiências dos sujeitos com o objetivo de contribuir para o pleno desenvolvimento da pessoa humana. Assim, a fim de que fossem asseguradas e fortalecidas práticas pedagógicas que contemplem a construção da identidade, a Secretaria Municipal de Jundiá em 01 de Julho de 2015 cria Núcleos específicos de trabalho. São eles: Núcleos de Educação Sóciocomunitária; de Educação Sócioambiental; de Educação e Língua Estrangeira; de Arte, Educação e Cultura; de Educação e Cultura Corporal e o Centro Imagem e Estudos da Infância Moinhos de Vento.

Os Núcleos, apesar de suas especificidades, integram entre si temas como a História e a Cultura da África,





dos afrodescendentes e indígenas; fomentam a reflexão e a discussão de situações que permeiam as questões dos direitos humanos e o combate a todo e qualquer tipo de discriminação; executam ações voltadas para a educação ambiental e buscam, coletivamente, educar e desenvolver princípios voltados para a sustentabilidade, para o consumo consciente e para as ações de preservação dos patrimônios material e imaterial que constituem a identidade dos sujeitos que integram o espaço social. Ainda, no que diz respeito às práticas linguageiras a intenção é que se compreenda a língua como aspecto cultural relevante e carregado das marcas determinadas pela presença e atuação do sujeito num tempo e num espaço. Vale ressaltar a fusão entre os núcleos e os temas abordados contribuindo cada qual para o desenvolvimento, inclusive da arte e das práticas expressivas e com o processo de formação nas dimensões éticas, estéticas, políticas e técnicoinstrumentais.

Nessa concepção que integra temas relevantes aos componentes curriculares, a educação é entendida como instrumento fundamental tanto para o acesso aos Direitos Humanos e à compreensão deles como um dos alicerces para a mudança social, quanto na busca em se estabelecer uma sociedade mais justa e menos desigual. Assim, torna-se primordial trazer para debate no ambiente escolar os elementos necessários à adoção de uma *postura crítica* em relação ao respeito aos direitos individuais de cidadania, garantindo o direito humano universal e social inalienável à educação, priorizando “processos capazes de gerar sujeitos inventivos, participativos, cooperativos, preparados para diversificadas inserções sociais, políticas, culturais, laborais e, ao mesmo tempo, capazes de intervir e problematizar as formas de produção e de vida” (DCN, 2013, p.16).

### 2.3 O currículo na identidade da escola: projeto político pedagógico.

Todo projeto, de uma maneira geral, supõe lançar ideias, planos, intenções para o futuro. Na escola, essa dimensão projetual visa atender os desejos e expectativas de maneira a organizar uma rotina pedagógica registrando amplamente a sua intencionalidade. Segundo Gadotti, apud Veiga

Todo projeto supõe rupturas com o presente e promessas para o futuro, projetar significa tentar quebrar um estado confortável para arriscar-se, atravessar um período de instabilidade e buscar uma nova estabilidade em função da promessa que cada projeto contém de estado melhor do que o presente. Um projeto educativo pode ser tomado como promessa frente a determinadas rupturas. As promessas tornam visíveis os campos de ação possíveis, comprometendo seus atores e autores. (1998,p.52)

A concepção de Projeto Pedagógico surge após a Constituição de 1988, com o objetivo de propiciar às escolas a autonomia na elaboração da sua própria identidade, sendo essa intencionalidade legitimada pela Lei de Diretrizes e Bases de 1996, que intensifica a construção de projetos diferenciados de acordo com as necessidades de cada instituição.

O Projeto encaminha, inspira, orienta para uma direção. É um planejamento amplo e imprime uma intencionalidade que deve ser construída coletivamente. Torna-se *político* à medida que certifica o compromisso da escola vinculado à formação sócio-política, sabendo-se que é composto da reunião de desejos e necessidades



da coletividade. Reflete sobre escolhas em vista de prioridades, sobre o que diz respeito à formação dos sujeitos, de sua conscientização enquanto cidadãos ativos, autônomos e que se percebam e se garantam como agentes de transformação social.

É *pedagógico* porque explicita ações intencionais definidas coletivamente, assumindo um compromisso com os interesses reais e coletivos da escola. Consideram-se essas duas dimensões, política e pedagógica, como indissociáveis, que se articulam de forma dialética. De acordo com Saviani (1983, p.93) a “dimensão política se cumpre na medida em que ela se realiza enquanto prática especificamente pedagógica”. Dessa forma, o Projeto Político Pedagógico possibilita a efetivação de práticas sociais emancipatórias na formação de sujeitos ao longo do Ensino Fundamental, no que tange à construção de uma cidadania participativa, responsável, compromissada, crítica e criativa.

As Diretrizes Curriculares Nacionais Da Educação Básica (2010) sustentam a relevância da autonomia escolar na elaboração do seu projeto e reafirma que este deve ser elaborado a partir de um processo participativo com base no princípio da gestão democrática, que prevê a atuação efetiva da comunidade escolar, entendida por profissionais da escola, familiares, membros do Conselho Escolar, Associação de Pais e Mestres, educandos e representantes da sociedade local, garantindo que sejam respeitadas as características regionais, as orientações curriculares nacionais, os planos municipais e o regimento escolar.

Para que a atuação de todos esses membros se torne efetiva deve-se garantir possibilidades de consulta à comunidade por meio de questionários, relatórios e outros meios sem, contudo, abrir mão de reuniões e de encontros nos quais os pontos de vista possam ser discutidos, analisados e que possibilidades sejam confrontadas em virtude de se estabelecer um consenso sobre o que se deseja trabalhar na unidade de ensino, garantindo o desenvolvimento dos educandos em todas as suas dimensões.

A implementação do documento elaborado pela unidade escolar requer respaldo dos órgãos gestores, do sistema de ensino e da comunidade, em prol de uma melhoria da qualidade da educação oferecida.

O Projeto Político Pedagógico deverá ser posto à constante avaliação de suas ações propostas para possibilitar a efetiva reflexão sobre sua aplicabilidade e viabilidade, assim como a recondução das ações e das estratégias. Segundo (Veiga, 2003, p. 275),

[...] o projeto é um meio de engajamento coletivo para integrar ações dispersas, criar sinergias no sentido de buscar soluções alternativas para diferentes momentos do trabalho pedagógico-administrativo, desenvolver o sentimento de pertença, mobilizar os protagonistas para a explicitação de objetivos comuns definindo o norte das ações a serem desencadeadas, fortalecer a construção de uma coerência comum, mas indispensável, para que a ação coletiva produza seus efeitos.

Há que se considerar que esse processo deve resultar sempre de ações coletivas, da reflexão sobre a realidade da escola, articulada a um contexto social mais amplo.



### 3. EIXOS REFERENCIAIS DO CURRÍCULO.

#### 3.1 Alfabetização e Letramento.

##### O que é letramento

Magda Soares

Letramento não é um gancho  
em que se pendura cada som enunciado,  
não é treinamento repetitivo  
de uma habilidade, nem um martelo  
quebrando blocos de gramática.

Letramento é diversão.  
é leitura à luz de vela  
ou lá fora, à luz do sol.  
São notícias sobre o presidente,  
o tempo, os artistas da TV  
e mesmo Mônica e Cebolinha  
nos jornais de domingo.

É uma receita de biscoito,  
uma lista de compras, recados colados na geladeira,  
um bilhete de amor,  
telegramas de parabéns e cartas de velhos amigos.

É viajar para países desconhecidos,  
sem deixar sua cama  
é rir e chorar  
com personagens, heróis e grandes amigos.

É um Atlas do mundo,  
sinais de trânsito, caças ao tesouro,  
manuais, instruções, guias,  
e orientações em bula de remédios,  
para que você não fique perdido.

Letramento é, sobretudo,  
um mapa do coração do homem,  
um mapa de quem você é,  
e de tudo que você pode ser.



### 3.2 A transição da educação infantil para o ensino fundamental.

A implantação do Ensino Fundamental de nove anos (Lei nº 11.274/06) garantiu o acesso da criança de seis anos de idade à educação formal, promovendo um tempo mais longo no convívio escolar para seu desenvolvimento e seu aprendizado.

Com a inserção das crianças de seis anos no Ensino Fundamental torna-se imprescindível considerar que os projetos escolares da rede municipal devam atender às especificidades do *tempo da infância*. Faz-se necessário um olhar atento para o acolhimento das crianças na passagem para o Ensino Fundamental mantendo o lúdico na aprendizagem vivenciado por elas na Educação Infantil, de modo a respeitar as suas necessidades e interesses, não ignorando os conhecimentos já adquiridos.

O documento *Ensino Fundamental de Nove Anos: Orientações para a Inclusão da Criança de Seis Anos de Idade*, explicita:

No que concerne ao ensino fundamental, as crianças de seis anos, assim como as de sete a dez anos de idade, precisam de uma proposta curricular que atenda a suas características, potencialidades e necessidades específicas. Nesse sentido, não se trata de compilar conteúdos de duas etapas da educação básica, trata-se de construirmos uma proposta pedagógica coerente com as especificidades da segunda infância e que atenda, também, às necessidades de desenvolvimento da adolescência. (BRASIL, 2007, p.8)

Em consonância com a proposta institucional da SME, que considera as crianças como sujeitos sociais e históricos que chegam à escola vindas de espaços sociais diferentes, trazendo cultura e saberes diversos, proporcionados pelos grupos em que estão inseridos, as escolas municipais de Jundiaí buscam acolher todos os alunos, valorizando a diversidade, com estratégias e recursos que atendam tanto suas características cognitivas quanto culturais.

Com a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos e a institucionalização do Ciclo de Alfabetização (1º, 2º e 3º anos), possibilita-se aos educandos o avanço do desenvolvimento e rompe-se com a concepção de término de aprendizagem ao final do ano letivo, pois a criança terá tempo maior para se apropriar da alfabetização e do letramento.

A principal prática social na vida das crianças é o *brincar* e essa dimensão precisa ser valorizada. Portanto, a ludicidade deve estar presente nas propostas pedagógicas como recurso facilitador e motivador da aprendizagem escolar. Acredita-se que os jogos, os brinquedos e as brincadeiras contribuem para que esse processo ocorra de forma prazerosa e significativa. O desenvolvimento lúdico apresenta ações voltadas tanto para a aprendizagem escolar como para a vida social da criança, caracterizando-se como elemento inclusivo na dimensão individual e coletiva.

Segundo Borba (2006), o brincar é um dos pilares da constituição de culturas da infância, entendido como forma de ação social que se estabelece nas relações das crianças entre si, e a maneira que interpretam, representam e agem sobre o mundo. Ainda de acordo com este pensamento,

“A brincadeira, para Vygotsky (1998), cria uma “zona de desenvolvimento proximal”, permitindo que as ações da criança ultrapassem o desenvolvimento já alcançado. A brincadeira é uma prática cultural, fruto das ações humanas transmitidas



de modo inter e intrageracional, e como forma de ação cria e transforma significados sobre o mundo.”(PNAIC, p. 28, A criança no Ciclo de Alfabetização, 2015)

Os educandos devem ser atendidos em suas necessidades de aprender de forma lúdica, considerando as singularidades de cada faixa etária durante todo o Ensino Fundamental.

É importante compreender que o termo *ludicidade* não se limita ao ato do *brincar*, caracteriza-se por propostas que visem o desenvolvimento da criatividade, que proporcionem a satisfação, o prazer, exploração do mundo, a espontaneidade dos educandos e promovendo a formação integral dos educandos.

Faz-se necessário definir caminhos pedagógicos que favoreçam o encontro da *cultura infantil*, valorizando o compartilhamento de ideias, da expressão de suas emoções e formas de ver e significar o mundo, que contribuam para a construção da autonomia e criticidade. Assim, o papel do professor enquanto *mediador* é de suma importância para que as crianças se desenvolvam plenamente, propiciando possibilidades para que construam seu conhecimento e ampliem suas capacidades cognitivas, sociais, emocionais e afetivas. Afinal,

“Não se constrói um espaço lúdico apenas com uma sala de jogos e brinquedos, a qual não existe sem adultos e crianças envolvidos em uma proposta. São os sujeitos envolvidos que ressignificam esse espaço.” (PNAIC, P. 26, A criança no Ciclo de Alfabetização, 2015)

Desta forma, o currículo deve ser articulado com as necessidades de aprendizagens dos educandos, e o trabalho do *professor-mediador* deve contemplar com intencionalidade pedagógica diferentes intervenções e questionamentos que promovam a reflexão, a construção e ressignificação do conhecimento.

### 3.3 Concepções norteadoras de alfabetização e letramento.

O processo de Alfabetização é muitas vezes visto como uma forma de aprendizagem de leitura e de escrita simplesmente, e se observarmos somente dessa forma ingênua e tradicional, não estaremos garantindo princípios básicos da educação, mas contribuindo para os crescentes índices de desigualdades sociais que temos em nosso país, visto que o analfabetismo revela uma forma de discriminação humana.

Para que o indivíduo seja inserido no mundo letrado é necessário que a alfabetização esteja vinculada à perspectiva do letramento. As práticas de alfabetização e de letramento são fundamentais no período escolar. Sendo assim, faz-se necessário compreender os conceitos relacionados a esses processos.

Segundo Soares (2004), os termos *alfabetização* e *letramento* são processos distintos, porém, indissociáveis. Nessa perspectiva, Kleiman (2005), nos diz que a alfabetização tem características específicas, diferentes das do letramento, mas é parte integrante dele.

A *alfabetização* diz respeito ao desenvolvimento da compreensão do sistema alfabético, aprendizagem da técnica, domínio convencional da leitura e da escrita, das relações fonema/grafema e seu uso nas práticas sociais de leitura e produção de textos. Já o *letramento* é um conjunto de conhecimentos, atitudes e saberes envolvidos no uso da língua em práticas sociais, necessários para uma participação ativa e competente na cultura escrita. O simples ato de pegar um livro e copiar o comportamento leitor de um adulto, tentando fazer sua leitura, caracteriza uma faceta de



letramento em uma criança. Soares (2004) esclarece:

“Dissociar alfabetização e letramento é um equívoco porque, no quadro das atuais concepções psicológicas, linguísticas e psicolinguísticas de leitura e escrita, a entrada da criança (e também do adulto analfabeto) no mundo da escrita ocorre simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita – a alfabetização – e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita – o letramento. Não são processos independentes, mas interdependentes, e indissociáveis: a alfabetização desenvolve-se no contexto de e por meio de práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só se pode desenvolver no contexto da e por meio da aprendizagem das relações fonema–grafema, isto é, em dependência da alfabetização.” (SOARES, 2004, p. 12)

Portanto, simplesmente conhecer as letras na sociedade atual não é suficiente. O educando deve estar inserido em um *ambiente alfabetizador* no qual, antes mesmo de aprender a escrever, ele já entra em contato com a diversidade de escrita, seja nos combinados fixados na sala de aula, na etiqueta que identifica seus pertences, nas placas indicativas nas ruas ou nas instruções de um jogo. O ambiente alfabetizador favorece a exploração do funcionamento da linguagem escrita, pela criança.

O educando deve ser capaz de utilizar as letras para se expressar, escrever uma carta, ler um livro ou um texto e interpretá-lo, dentre outras possibilidades. Também abranger a construção dos saberes múltiplos que permitam interagir na complexa *sociedade que tem acesso amplo à tecnologia* à qual estão inseridos e suas diversas formas de comunicação.

O processo de alfabetização e de letramento precisa ser precedido pelo planejamento das ações pedagógicas, proporcionando aos educandos a reflexão sobre esses processos. Dessa forma, a escola precisa estar comprometida em desenvolver a consciência crítica, observando a diversidade e a vivência de cada um.

A escola tem a função de promover o aprendizado de leitura e de escrita, considerando as relações da sociedade nesses processos. Para Freire, (1981 p.1), “A leitura do mundo precede a leitura da palavra,” dessa forma, a alfabetização na perspectiva do letramento pressupõe que o direito à alfabetização é um processo social e cultural mais amplo que inclui, além da aprendizagem da leitura e da escrita, a alfabetização matemática, a alfabetização cartográfica, entre outras linguagens, e a descoberta de conhecimentos significativos já presentes em brincadeiras e atividades sociais das crianças. É fato que a criança aprende a ler antes mesmo de entrar na escola, afinal, o ato de ler não compreende apenas identificar letras e sílabas em uma palavra relacionando o grafema ao fonema, a leitura ocorre desde a interpretação de uma mensagem transmitida por uma imagem, denominada como leitura imagética, passando pela leitura de textos verbais e multimodais, como também realizando a leitura do mundo à sua volta. Segundo Kleiman (1998), a leitura é um processo que se evidencia por meio da interação entre os diversos níveis de conhecimento do leitor: o conhecimento *linguístico*; o conhecimento *textual* e o conhecimento de *mundo*. Sendo assim, o ato de ler caracteriza-se como um processo interativo.



### 3.4 Formação de leitores.

O ensino da *leitura* enquanto ação político-social, como um conjunto de valores e de comportamentos humanos dignos, necessários e expressos nas ações de construção e modificação da nossa sociedade, se faz hoje uma atividade indispensável na formação do sujeito. A leitura é fonte de informação e de aprendizado, além de promover lazer, reflexão e enriquecimento do vocabulário. O ato de ler também está vinculado à formação cultural e interação social das pessoas, tendo em vista o crescente desenvolvimento das mídias sociais que, por sua vez, têm inserido um número cada vez maior de pessoas no universo da leitura.

Sendo assim, a habilidade de ler é imprescindível ao indivíduo, pois proporciona a inserção do mesmo no meio social e o caracteriza como cidadão participante. Segundo Lerner (2002),

“ler é entrar em outros mundos possíveis. É questionar a realidade para compreendê-la melhor, é distanciar-se do texto e assumir uma postura crítica frente ao que de fato se diz e ao que se quer dizer, é assumir a cidadania no mundo da cultura escrita.”(p.73)

Nessa perspectiva, a leitura deve ser compreendida como parte de um processo mais amplo: o letramento, que se configura como um processo de apropriação dos usos da leitura e da escrita nas diferentes práticas sociais.

A escola, enquanto instância social de interação deve promover situações aos educandos para vivenciar diferentes práticas de leitura, bem como o acesso a uma diversidade de gêneros e portadores textuais. Por meio da mediação do professor, os educandos aprendem a usar as diferentes estratégias de leitura, contribuindo para atribuição de sentido aos diferentes texto lidos . Assim, Lerner elucida:

O *necessário* é fazer da escola uma comunidade de leitores que recorrem aos textos buscando uma resposta para os problemas que necessitam resolver, tratando de encontrar informação para compreender melhor algum aspecto do mundo que é objeto de suas preocupações, buscando argumentos para defender uma posição com a qual estão comprometidos, ou para rebater outra que consideram perigosa ou injusta, desejando conhecer outros modos de vida, identificar-se com outros autores e personagens ou se diferenciar deles, viver outras aventuras, inteirar-se de outras histórias, descobrir outras formas de utilizar a linguagem para criar novos sentidos. (...) (LERNER, 2002, p.18)

Para tanto, faz-se necessário compreender que a leitura não deve ser vista apenas como conteúdo curricular de Língua Portuguesa e sim um saber que perpassa todas as áreas do conhecimento e que encontra-se voltado às práticas sociais. Portanto, nenhum professor deve se eximir dessa tarefa. Todos os professores têm a incumbência de estimular o ato da leitura nos educandos, dando ênfase às especificidades de cada área, atribuindo significado a ela de forma a torná-la instrumento de aquisição de conhecimento e de desenvolvimento da criticidade. Afinal,

“o sujeito letrado é aquele que, além de saber ler e escrever, faz uso competente da leitura e da escrita. E a habilidade em um nível satisfatório só se atinge com o hábito e com o (re)conhecimento e uso de uma grande variedade de gêneros”



(FONSECA, 2012, p.16).

Dessa maneira, os professores precisam promover situações para além do simples contato com portadores textuais e a leitura de diversos gêneros. Ou seja, criar e recriar situações que permitam que os alunos possam atuar no mundo letrado, explorando as diferentes dimensões da leitura.

### 3.5 Aprendizado de forma articulada e progressiva.

Para conceituar e ampliar os conhecimentos a respeito do aprendizado progressivo e articulado é preciso refletir sobre as *práticas sociais* de leitura e escrita em diferentes linguagens e conteúdos: no raciocínio matemático, nas situações cotidianas de organização financeira da sociedade; nas ações com o ambiente e na saúde, como cidadão responsável por esses cuidados; na construção da *história de vida* de cada sujeito que necessita pensar e agir em diferentes situações em que a sociedade exige sua participação, e entre outras situações que necessitam de pessoas alfabetizadas e letradas que utilizam os conhecimentos vivenciados desde o seu nascimento na construção da sua história e da sua cultura.

Em uma perspectiva de garantia de aprendizagem para todos, propõe-se o aprendizado de forma progressiva definindo conhecimentos interdisciplinares a serem apropriados por todos, respeitando-se as singularidades e as diferenças individuais, os tempos de aprendizagem de cada pessoa, articulando diversos campos do conhecimento.

A perspectiva de trabalho interdisciplinar, que entende o diálogo mútuo entre os diversos campos de conhecimento, possibilita que os problemas tratados na escola se convertam em necessidades em relação ao conhecimento, repleta de significados para os alunos, quando estes se reconhecem como agentes corresponsáveis pelas tarefas que desempenham, o que faz com que aquilo que se aprende na escola esteja estreitamente relacionado com o que se vive na sociedade. (PNAIC, Currículo inclusivo e o direito de ser alfabetizado, 2012 p.11)

Conforme a DCN (2013, p. 54), o conhecimento deve ser tratado como processo e vivência que não se harmoniza com a ideia de interrupção, mas sim de construção, em que o estudante, enquanto sujeito da ação, está em processo contínuo de formação, construindo significados, a partir das relações dos homens entre si e destes com a natureza.

Pelo planejamento e organização de *percursos* diferentes, que resultem na garantia do direito de aprendizagem para todos, reconhecendo a heterogeneidade de conhecimentos dos educandos, podem ser trabalhadas atividades, agrupamentos e atendimentos diversificados, adequados às diferentes necessidades, de modo a promover avanços iguais a partir da condução de mediações e situações favoráveis, para que crianças com diferentes necessidades possam participar e aprender.

Desta forma, provocamos um ensino não mais em linha reta, mas em espiral<sup>3</sup>, de modo que a aprendizagem





aconteça a partir de assuntos novos, mobilizando conhecimentos já adquiridos, um movimento significativo de conexões que se estabelecem e nunca se esquecem, passando por construções de conhecimentos, aprofundando-os e integrando-os até que o sentido do todo se adquira.

Portanto, um trabalho educacional que respeita e observa os processos que cada educando segue, pode ampliar ao máximo suas potencialidades, por meio de atividades próprias às características da etapa de desenvolvimento humano (BRASIL, 2013, p.50).

Propõe-se então um currículo que adote estratégias para que seja possível, ao longo de toda Educação Básica, desenvolver o letramento emocional, social e ecológico (BRASIL, 2013, p.33) e evidenciando a pluralidade de indivíduos, gerando a necessidade da diversidade nos processos que favorecem efetivamente o aprendizado de todos os alunos.

### 3.6 Inclusão digital / Novas tecnologias.

Apresenta-se nessa proposta uma concepção de Inclusão Digital e de Uso das tecnologias em seu potencial de agregar *qualidade social* aos processos educativos que ocorrem no interior das escolas. A Inclusão Digital na escola pública municipal é pensada numa perspectiva de democratização das tecnologias, usadas como recurso didático facilitador na busca de gerar oportunidades para que os educandos possam aprender num percurso de conquista da autonomia intelectual. É preciso considerar as adequações de ações e de investimentos às diferentes realidades das escolas e suas comunidades, objetivando a melhora nos quadros sociais guiando-se pelo combate e superação de todas as formas de exclusão.

O uso dos recursos tecnológicos, assim como as demais práticas pedagógicas que ocorrem no interior das escolas municipais, devem se orientar pela reflexão crítica por parte dos profissionais envolvidos, cuidando-se de não perder de vista o compromisso emancipatório da educação.

Dessa forma, a tecnologia, aqui entendida como conhecimento construído pela humanidade, e seus usos, tornam-se direitos dos indivíduos, tendo em vista a constante busca pela qualidade social da educação.

Ao falar em tecnologia é comum a associação aos aparelhos sofisticados como computador, tablet ou smartphone, enfim, aparelhos capazes de envolver um número de pessoas, distribuindo informação de forma rápida e avançada. Contudo, estes são recursos contemporâneos. As pesquisas sobre o assunto indicam que a tecnologia acompanhou e influenciou a história da evolução do homem.

A forma com que o homem aproveita os recursos naturais e a transformação do ambiente de acordo com as necessidades humanas, são consideradas movimentos tecnológicos. Mas a tecnologia, por si só, não faz com que se chegue aos objetivos. É necessária a ação do homem. As novas tecnologias são fruto do desenvolvimento tecnológico alcançado pelo ser humano e têm um papel fundamental no âmbito de inovação.

No campo educacional utiliza-se o termo *tecnologia educacional*, que remete ao uso de recursos tecnológicos como ferramenta para aprimorar o ensino e a aprendizagem. “É usar a tecnologia a favor da educação, promovendo

---

3 A expressão *aprendizagem em espiral* refere-se a um ensino-aprendizagem, em todos os níveis escolares, da diversidade discursiva (narração, explicação, argumentação, descrição e diálogo). O que varia de um nível escolar a outro é, de um lado, o gênero textual (conto de fadas, relato de experiência, lenda, relato histórico, narrativa de enigma etc.) e, de outro lado, as dimensões textuais estudadas (uso dos tempos verbais; uso dos organizadores textuais; progressão anafórica; esquema dos actantes ou papel dos personagens; estrutura narrativa; pontuação etc.) (Pasquier & Dolz, 1996)



mais desenvolvimento socioeducativo e melhor acesso à informação<sup>4</sup>". Compreende tecnologia educacional, dentre as muitas possibilidades, o computador, a internet, os jogos educativos, o uso de *softwares* educacionais, as redes sociais, as salas de aula virtuais.

A Inclusão Digital na escola pode contemplar o acesso aos diversos meios tecnológicos. O computador é uma das grandes ferramentas tecnológicas, porém não é a única. A vida contemporânea é marcada pelo desenvolvimento de diferentes meios de comunicação e o frequente surgimento de novas tecnologias. Hoje, essas novas ferramentas fazem parte do cotidiano dos indivíduos como: o telefone, CD, MP3, MP4 Player, celular, *tablet*, câmeras fotográficas, DVD, notebook e câmeras de vídeo digitais.

Essas ferramentas tecnológicas podem ser utilizadas nas escolas para tornar as aulas mais agradáveis e interessantes em um contexto de uso consciente, como recursos didáticos, tendo como ponto de partida intencionalidades educativas bem definidas. Segundo Fonseca,

É preciso lembrar que os computadores são ferramentas como quaisquer outras. Uma ferramenta, sozinha, não faz o trabalho. É preciso um profissional, um mestre no ofício, que a manuseie, que a faça fazer o que ele acha que é preciso fazer. É preciso, antes da escolha da ferramenta, um desejo, uma intenção, uma opção. Havendo isto, até a mais humilde sucata pode transformar-se em poderosa ferramenta didática. Assim como o mais moderno dos computadores ligado à Internet. Não havendo, é este que vira sucata. (Fonseca, 2001, p.2)

As diversas ferramentas do mundo tecnológico podem servir no contexto escolar à ampliação de estratégias, buscando o enriquecimento das situações de aprendizagem, agregando qualidade aos processos. Vivenciando situações de aprendizagem em contato com a tecnologia e pela mediação do professor, o aluno tem a possibilidade de *aprender fazendo*, descobrindo, construindo e modificando seu próprio conhecimento.

O uso das inovações tecnológicas como recurso didático faz emergir a necessidade de uma ação reflexiva contextualizada por parte dos educadores visando proporcionar meios de comunicação, reflexão e aprendizado. Segundo Silva,

Nessa perspectiva "o professor disponibiliza domínios de conhecimento de modo expressivamente complexo e, ao mesmo tempo uma ambiência que garante a liberdade e a pluralidade das expressões individuais e coletivas". Usar as chamadas novas tecnologias, na educação significa essencialmente propor desafios que possibilitem tanto a educando como educadores rever os conhecimentos já construídos e construir novos saberes. Onde o papel do educador é o de estabelecer uma rota, mediar às descobertas, estabelecer *link*. (2000, p.193)

Inclusão Digital é aqui entendida não só como amplo acesso à tecnologia, mas como sua apropriação na resolução de problemas o que deve incluir possibilitar aos alunos a condição de sentirem o poder de se comunicar rapidamente em grandes distâncias, como terem ideias, e expressá-las por escrito por meio do mundo virtual.

São concebidas nesse currículo, as tecnologias não como simples recursos pedagógicos, mas como

4 <http://cursosonline.uol.com.br/assinatura/artigos/educacao/tecnologia>



instrumentos valiosos na construção de mundos simbólicos. Tanto professores, quanto alunos farão uso eficaz das tecnologias quando permitirem-se conduzir pela curiosidade pelo prazer de inventar e de explorar as novidades em contextos de interação, cooperação e comunicação entre todos os indivíduos envolvidos no processo educativo.

Nessa perspectiva a prática da Inclusão Digital requer do professor que incorpore em sua prática ações que apontem para a concepção de que se educa aprendendo, experimentando, praticando a comunicação cooperativa, conectando-se e que esses processos podem ser facilitados pelo uso das tecnologias.

*As abordagens pedagógicas das tecnologias educacionais* devem sempre contemplar a reflexão acerca das especificidades dos estudantes da escola de hoje, de suas relações com o meio em que vivem, indivíduos que aprendem em mundo marcado pelo acesso rápido à informação e que se identificam com o processo paralelo de realizarem várias tarefas ao mesmo tempo, pois nasceram na era digital.

As tecnologias da informação e comunicação constituem uma parte de um contínuo desenvolvimento de tecnologias, a começar pelo giz e os livros, todos podendo apoiar e enriquecer as aprendizagens. Como qualquer ferramenta, devem ser usadas e adaptadas para servir a fins educacionais e como tecnologia assistiva; desenvolvidas de forma a possibilitar que a interatividade virtual se desenvolva de modo mais intenso, inclusive na produção de linguagens. Assim, a infraestrutura tecnológica, como apoio pedagógico às atividades escolares, deve também garantir acesso dos estudantes à biblioteca, ao rádio, à televisão, à internet aberta às possibilidades da convergência digital. (BRASIL<sup>5</sup>, 2013, p.25)

A tecnologia expande a capacidade do homem em qualquer ambiente que ele esteja, inclusive na sala de aula, ampliando seus horizontes em direção à realidade. Entende-se que a escola não pode abstrair-se do frequente e acelerado desenvolvimento das tecnologias cada vez mais presentes em nosso dia-a-dia como recursos de comunicação, de expressão, de acesso e produção de conhecimentos e informações.

Segundo Leite (2014), esta é a realidade vivida por educandos que chegam até nossas escolas, e nós, enquanto profissionais da educação, precisamos dialogar com estes educandos sobre esses recursos, mesmo que esses recursos não estejam presentes em nossas instituições.

A tecnologia Educacional fundamenta-se em uma opção filosófica, centrada no desenvolvimento integral do homem, inserido na dinâmica da transformação social; concretiza-se pela aplicação de novas teorias, princípios, conceitos e técnicas, num esforço permanente de renovação de educação (ABTE, 1982, p. 17 apud LEITE, 2014, p.9)

Portanto, as tecnologias apresentadas como possibilidades para o trabalho educativo, se utilizadas num contexto pedagógico que vise à renovação da educação mediante o desenvolvimento integral do homem, que está inserido no processo dinâmico de transformação social (ambiente sócio-econômico-cultural), refletirão o propósito da Tecnologia Educacional. De acordo com POCHO (2014, p.1) “a presença da tecnologia educacional na sala de aula propicia possibilidades pedagógicas incontáveis, incluindo a criação de oportunidades para que os alunos deixem de ser meros consumidores daquilo que a tecnologia lhes traz”. Dessa forma, a utilização da tecnologia por



professores e alunos, deve ser feita numa perspectiva crítica e dinâmica.

O uso de recursos tecnológicos não significa somente utilizar técnicas, pois ele, por si só, não garante condições suficientes para aprendizagem dos saberes nas diferentes áreas de conhecimento. Por isso, é fundamental criar um ambiente de aprendizagem em que os alunos possam ter iniciativas, problemas a resolver, possibilidades para corrigir erros e criar soluções pessoais usando a tecnologia.

O educador que utiliza um recurso tecnológico, como fonte de informação ou como recurso didático para a atividade de ensino, estará também possibilitando que os alunos aprendam sobre as práticas sociais que utilizam tecnologias e desenvolvam habilidades e atitudes para se relacionarem com a Tecnologia na vida.

Desse modo, as tecnologias são proporcionadas como instrumentos de produção e meios de expressão de diversos saberes para professores e educandos em seus estágios educacionais. É preciso ressaltar que algumas das tecnologias também são veículos de formação de opinião, o que torna imprescindível a mediação do professor para ajudar os educandos na compreensão e elucidação daquilo que está sendo apresentado .

Leite (2014,p.10), define tecnologias independentes e dependentes:

Tecnologias independentes: são as que não dependem de recursos elétricos ou eletrônicos para serem produzidas e/ou utilizadas.

Tecnologias dependentes: são as que dependem de um ou vários recursos elétricos ou eletrônicos para serem produzidas e/ou utilizadas.

A autora sugere algumas formas de utilização dessas tecnologias:

- Softwares educativos; Blog; Correio eletrônico; Computador; DVD; Ferramentas da internet; Lousa interativa, Mídia sonora, Rádio, Site, Slide, Televisão comercial, Televisão educativa, Projetor, Vídeo entre outras.
- Exemplo: Cartaz; Cartões informativos; Fichas; Flanelógrafo; Gráfico; História em quadrinhos; Ilustração/gravura; Jogo; Jornal; Jornal escolar; Livro didático; Livro Infantil; Mapa e globo; Mural; Quadro de giz; Quadro-de-pregas; Sucata; Texto entre outras.

As sugestões aqui apresentadas são apenas ponto de partida para a ampliação de novas possibilidades pedagógicas apropriadas para nortear os educandos no desenvolvimento de sua formação de cidadão crítico e atuante.

Busca-se no escopo desta proposta a utilização das tecnologias sob a perspectiva da Inclusão Digital que possa provocar transformações significativas nas escolas, envolvendo educadores e educandos em processos de estudo e pesquisa, em processos criativos, interessantes e colaborativos. Intenciona-se que o uso das tecnologias, enquanto recurso didático, contribua para o estabelecimento de relações dialógicas no ambiente escolar, criando possibilidades para que os professores adquiram posturas cada vez mais democráticas nos processos de ensino e aprendizagem, que favoreçam o conhecimento do uso das tecnologias aplicadas às necessidades de cada indivíduo.

Há que se considerar também a questão ética, pois ao utilizar tecnologias de comunicação em sala de aula, faz-se necessário levar os alunos a refletirem sobre a necessidade de filtrarem informações tanto lidas quanto escritas por eles. A utilização do espaço virtual pode representar também uma ameaça à divulgação de informações particulares sobre si ou sobre os outros, superdimensionado as relações de convivência. Nesse contexto, o planejamento dos usos das tecnologias deve se pautar na constante busca por uma postura crítica, tanto por parte de alunos, quanto dos profissionais da educação, em contextos de acesso à informação e conhecimento, de expressão e comunicação e de produção de conhecimento nos quais o reconhecido interesse dos alunos pelas tecnologias possa ser aproveitado para que tenhamos nas escolas, cada vez mais, alunos envolvidos e interessados, aprendendo mais e



melhor, protagonizando seus próprios e peculiares percursos de aprendizagem.

### 3.7 Educação em tempo integral.

#### 3.7.1 Bases legais.

Na década de 1990, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, 1996), sem utilizar o termo “educação integral”, refere-se, no artigo 2º, ao “pleno desenvolvimento do educando” e afirma, no artigo 34 § 2º, que “O ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino”.

Referências à ampliação da jornada escolar também são encontradas no Plano Nacional da Educação (PNE, Lei 13.005/2014, de vigência 2014 a 2024), que prevê em uma de suas metas “a oferta da educação de tempo integral em 50% das escolas públicas de educação básica (...)”.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica apontam como responsabilidade dos sistemas educacionais de ensino:

(...) definir o programa de escolas de tempo parcial diurno (matutino e/ou vespertino), tempo parcial noturno e tempo integral (turno e contra-turno ou turno único com jornada escolar de 7 horas, no mínimo, durante todo o período letivo), o que requer outra e diversa organização e gestão do trabalho pedagógico, contemplando as diferentes redes de ensino, a partir do pressuposto de que compete a todas elas o desenvolvimento integral de suas demandas, numa tentativa de superação das desigualdades de natureza sociocultural, socioeconômica e outras. (BRASIL, 2013, p. 26).

A Lei Municipal 8.102 de 28 de novembro de 2013 instituiu o *Programa de Educação em Tempo Integral no Sistema Municipal de Ensino de Jundiá*, tendo a finalidade de contribuir para a melhoria da aprendizagem por meio da ampliação do tempo de permanência de crianças e jovens matriculados em escola pública municipal, mediante oferta de educação básica em tempo integral.

Esta mesma lei definiu os princípios da educação em tempo integral, conforme segue:

#### Art. 3º.

**I**– a articulação das disciplinas curriculares com diferentes campos de conhecimento e práticas socioculturais dispostas no artigo anterior;

**II**– a constituição de territórios educativos para o desenvolvimento de atividades de educação integral, por meio da integração dos espaços escolares com equipamentos públicos como centros comunitários, bibliotecas públicas, praças, parques, museus e cinemas;

**III**– a integração entre as políticas educacionais e sociais, em interlocução com comunidade;

**IV**– a observação das experiências históricas das escolas de tempo integral como inspiradoras da educação integral na contemporaneidade;



V– o incentivo à criação de espaços educadores sustentáveis, considerando a recuperação dos prédios escolares, a acessibilidade, à formação de professores e gestores, a informatização e integração das informações, à inserção das temáticas de sustentabilidade socioambiental nos currículos e no desenvolvimento de materiais didáticos;

VI– A afirmação da cultura dos direitos humanos, estruturada na diversidade, na promoção da equidade étnico-racial, religiosa, cultural, territorial, de opção política e de nacionalidade, por meio da inserção da temática dos direitos humanos na formação de professores, nos currículos e no desenvolvimento de materiais didáticos; e

VII– a articulação entre sistema de ensino, universidades e escolas para assegurar a produção de conhecimento, a sustentação teórico-metodológica e a formação inicial e continuada de profissionais no campo da educação integral.

### ***3.7.2 Concepção de escola de tempo integral e de educação em tempo integral.***

Há uma grande diferença entre Escola de Tempo Integral e Educação em Tempo Integral. Sentidos assumidos de maneira equivocada por muitos, a primeira é tratada por alguns autores como o mero acréscimo de horas da criança na escola, sem haver a preocupação com a sua formação. Segundo Paro<sup>6</sup> “seria puramente a ampliação do tempo em que a criança ou o adolescente permanece na escola [...]”, com o preenchimento de atividades desconectadas e sem sentido.

É imprescindível compreender que Educação em Tempo Integral não se resume a ampliação do tempo de permanência do educando na escola e sim uma formação que reconheça a importância dos saberes formais e não formais e a construção de relações democráticas imprescindíveis à formação humana.

Apresenta-se como uma possibilidade de oferecer aos educandos conhecimentos indisponíveis em outros contextos de suas vidas, de acordo com as necessidades de inserção social e formação para a cidadania. A ampliação de acesso a bens culturais comumente distantes da grande maioria da população e, por muitas vezes, motivo de exclusão social, passa a ser possibilitada no contexto escolar, a partir de novas configurações de tempos, espaços e saberes.

Para Menezes<sup>7</sup>, “a educação em Tempo Integral é a busca da formação nas suas multidimensões: psicológica, afetiva e política, entre outras possíveis. É possibilitar que os alunos tenham acesso a condições que jamais teriam se permanecessem voltados apenas para o currículo tradicional”.

Enfim, o conceito de Educação em Tempo Integral adotado por este município, está pautado numa perspectiva de correlacionar os saberes da Base Nacional Comum com os saberes de afetividade, moralidade e esportividade por meio de Oficinas e Projetos, constituindo assim um tempo contínuo de aprendizado, conforme estabelece o Art. 5º §

6 Disponível em: <http://revistaeducacao.uol.com.br/formacao-docente/156/artigo234746-1.asp> acesso em 25/05/2016

7 Disponível em: <http://revistaeducacao.uol.com.br/formacao-docente/156/artigo234746-1.asp> acesso em 25/05/2016



4º das Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental de Nove anos (BRASIL, 2010):

A educação escolar, comprometida com a igualdade de acesso de todos ao conhecimento e especialmente empenhada em garantir esse acesso ao grupo da população em desvantagem da sociedade, será uma educação com qualidade social e contribuirá para dirimir as desigualdades historicamente produzidas, assegurando, assim, o ingresso, a permanência e o sucesso na escola, com a consequente redução da evasão, da retenção, e das distorções, idade/ ano/ série.

Em conformidade com o disposto no art. 22 da LDBEN, a Escola que oferece Educação em Tempo Integral tem por finalidade “desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em seus estudos posteriores” (BRASIL, 1996).

O papel dos educadores das escolas de Educação em Tempo Integral de Jundiaí é possibilitar aos educandos a construção da autonomia, o desenvolvimento da criatividade, o domínio das linguagens, tendo como objetivo a formação básica do cidadão, conforme fixado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 09 anos, mediante:

**Art. 32.**

III – o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;

IV – o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social. (BRASIL, 2013, p. 131)

Pautada no princípio da gestão democrática, a escola junta esforços e parcerias na busca da qualidade social da educação. É preciso assegurar que o papel social da escola seja cumprido, garantindo a emancipação das crianças, dos professores e da comunidade local.

A Educação tem por compromisso ético a inclusão social (Brasil, MEC, 2011), portanto, faz-se necessário expandir as ações educativas para além da escola, na promoção de articulações entre programas e serviços públicos. É preciso considerar que o espaço escolar não é o único local responsável pelas aprendizagens dos sujeitos.

As coisas acontecem em um determinado lugar: a escola. Esta, por sua vez, não está num espaço qualquer: ela faz parte de uma comunidade, em um bairro, que se articula com outros para compor uma cidade. A este lugar, onde se encontra a escola, chamamos território, o lugar onde as pessoas vivem e agem. (MOLL, 2011, p. 35.)

A escola de Educação em Tempo Integral considera o espaço intra e extraescolar como uma grande sala de aula, na qual a educação acontece a toda hora e em todo lugar, como resultado de um esforço compartilhado por toda a comunidade e, portanto, não acontece apenas nas instalações e com os profissionais que trabalham na escola, mas como uma prática pedagógica que reconhece e integra as oportunidades educativas.



### 3.7.3 A Escola de educação em tempo integral e as redes de apoio.

Escolas de Educação em Tempo Integral, assim como as escolas parciais, são partes integrantes de um contexto de múltiplas variáveis correlacionadas. Para compreender melhor o perfil de cada comunidade escolar e atuar de maneira a considerar as particularidades de cada contexto social e cultural no qual a escola se insere, considera-se importante discutir e planejar ações conjuntas com outras esferas, de forma a pensar o educando sob diversas perspectivas que vão além da instituição escolar.

Nas redes de apoio, como CRAS, NASF, Pastorais, Coordenadorias, entre outras, são tratados assuntos comuns que dizem respeito ao bem estar de todos os membros da comunidade local, promovendo campanhas, debates, planejando e desenvolvendo ações visando a melhoria social de todos os envolvidos.

Sendo a escola o principal aparelho no atendimento às crianças de cada bairro, a participação nessas redes é fundamental, pois contribui para a garantia do direito à voz dos educandos. Compete à escola levantar questões como: as condições do bairro para a circulação das crianças, o acesso aos cuidados básicos, a segurança e o brincar. Dessa forma, as ações que não competem à escola podem ser discutidas e planejadas por outras instâncias que compõem as redes de apoio.

### 3.7.4 Diversidade e experiências.

Com as especificidades do currículo das escolas de Educação em Tempo Integral é possível intensificar oportunidades e ações coletivas, ampliar a exploração dos temas integradores, socializar saberes entre os diferentes personagens da escola e vivenciar situações de aprendizagem que favoreçam o aperfeiçoamento pessoal, cultural e social dos educandos.

Cabe aos profissionais da educação e às escolas, na construção de seu Projeto Político Pedagógico, a reflexão e decisão sobre o “tempo e espaço” para a aprendizagem. É preciso repensar, avaliar e fazer escolhas sobre os espaços de aprendizagem existentes. Mas só isso não basta, é preciso avançar.

Avançar muitas vezes é ousar, fazer diferente, ampliar o olhar para o entorno, estabelecer parcerias com clubes e academias, explorar o bosque ao lado da escola, a praça, as ruas do bairro, o centro esportivo, o salão da igreja. Todo novo espaço pode se tornar um espaço de aprendizagem.

Vale observar que durante as nove horas diárias que os educandos permanecem na escola, há um horário determinado para o almoço e para o descanso. Esses momentos ocorrem sob a orientação de um professor, sendo esses, ao mesmo tempo, de cuidado e de promoção de aprendizagens.

A *alimentação* nas Escolas de Educação em Tempo Integral ocupa um papel de grande importância, uma vez que os educandos necessitam se alimentar bem dentro do período escolar. Este diferencial amplia as possibilidades de conhecer e degustar diferentes tipos de alimentos, possibilita reflexões acerca de hábitos alimentares saudáveis, do desperdício de alimentos, além de proporcionar a convivência social durante as refeições.

O momento de *descanso* precisa ser planejado considerando a possibilidade dos educandos fazerem algumas escolhas entre propostas lúdicas ou simplesmente utilizarem o momento para poder relaxar num ambiente informal. É preciso observar atentamente o grupo e ouvir suas opiniões para saber sobre suas necessidades.





### ***3.7.5 Matriz Curricular.***

Um currículo relevante é aquele que frutifica aprendizagens e que repercute na vida em sociedade. Uma das maneiras de se dar significado ao currículo é diminuir a compartimentalização rígida e torná-lo mais dinâmico e produtivo na aquisição do aprendizado do conjunto de conhecimentos que constituem os saberes escolares essenciais.

A “educação de qualidade” é aquela que contribui com a formação dos estudantes nos aspectos culturais, antropológicos, econômicos e políticos, para o desempenho de seu papel de cidadão no mundo, tornando-se, assim, uma qualidade referenciada no social. Nesse sentido, o ensino de qualidade está intimamente ligado à transformação da realidade. (BRASIL, 2013, p. 52).

Nas escolas de Educação em Tempo Integral a matriz curricular está organizada de maneira flexível e articulada entre a base nacional comum e o Currículo Complementar constituindo assim, um todo integrado. Desse modo, o desenvolvimento do currículo básico das escolas de Educação em Tempo Integral do Ensino Fundamental do município de Jundiaí é composto pelas *oficinas* que são obrigatórias à rede municipal e as opcionais, escolhidas pela comunidade escolar.

Entende-se assim, como Provenzano (2013) que a ampliação do tempo deve implicar na ideia de desenvolvimento integral, este sim, o grande objetivo das políticas de educação integral.

### ***3.7.6 Comunicação e socialização entre as escolas do município.***

A Secretaria Municipal de Educação considera a importância das unidades escolares terem autonomia para delinear o Projeto Político Pedagógico envolvendo as questões de distribuição da matriz curricular, da escolha das oficinas do currículo complementar e de definir questões de ordem prática que envolvem a dinâmica de cada unidade. Essas questões apresentam-se como variações, que definem de forma particular cada unidade escolar. Esta organização configura-se como um processo dinâmico, que vai se modificando conforme as observações e reflexões do grupo.

A promoção de momentos de encontro entre os gestores das Escolas de Educação em Tempo Integral para compartilhar seus êxitos e suas dificuldades torna-se imprescindível para ampliar o olhar, estabelecer parcerias e construir possibilidades de aprimoramento de acordo com cada realidade.

### ***3.7.7 Formação permanente.***

Devido às especificidades que caracterizam a prática dos professores responsáveis pelas oficinas que compõem o currículo complementar, a formação permanente ocorre sob a responsabilidade dos Núcleos de Educação (Socioambiental, Sociocomunitária, de Arte, Educação e Cultura e de Cultura Corporal), quando relacionadas aos temas centrais de cada um deles. Além disso, torna-se necessária a formação *in loco*, sob a responsabilidade da equipe gestora, uma vez que a escolha é feita pela comunidade escolar, representada pelo Conselho de Escola,



considerando as particularidades e o perfil dos educandos e da comunidade.

É preciso considerar que as questões técnicas a respeito de cada um destes componentes curriculares não são prioritárias, visto que o intuito não é o de desenvolver talentos, mas sim o de possibilitar a diversidade de experiências culturais e a expressão em variadas linguagens.

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) a educação é vista de uma forma ampla, integrando escola- família- comunidade. Sendo assim, a escola de Educação em tempo Integral compartilha seus saberes, apoiando os educadores na condução de atividades, relacionando os conteúdos acadêmicos com a cultura local, envolvendo agentes e espaços da comunidade no processo de ensino e aprendizagem, estimulando a participação da comunidade no planejamento e gestão, gerando sentimento de corresponsabilidade em relação ao desenvolvimento dos educandos.

A escola atua com transparência, compartilhando seus planos e suas dificuldades com a comunidade, para que esta possa contribuir com a viabilização do seu projeto, inclusive com o envolvimento na busca de soluções para os problemas e participando dos movimentos sociais a favor de melhorias, percebendo-se como um agente de transformação, promovendo espaços e ações que favoreçam a interação com a população local.

### 3.8 Educação do campo.

Descortinar a Educação do Campo requer demarcar que, tratada como educação rural na legislação brasileira, foi estruturada pelo Estado para oferecer ensino aos trabalhadores do campo. Em meados do século XIX, alicerçada em uma visão puramente capitalista, pois o país estava mudando toda a sua organização econômica e social, na execução da proposta, entendia-se o *campo* como espaço onde se predominava a falta de progresso e o atraso.

Em decorrência das lutas de intelectuais, de educadores, de diversos movimentos sociais, trabalhadores na agricultura e outros grupos, a Educação do Campo entrou na agenda de políticas públicas. Assim, entre as décadas de 1980 e 1990, a proposta de um projeto educacional que considera *o campo no campo*, foi discutida. Sua sustentação legitimava-se numa escola na qual a identidade e a diversidade dos povos que vivem e trabalham no campo fossem valorizadas.

Na perspectiva de uma educação rural, o modelo de escola urbana é referência para a escola do campo, dessa forma, fica evidente que se desprezam as singularidades sociais, culturais, econômicas, políticas e ambientais do campo.

A Educação Básica de qualidade é um direito assegurado desde a Constituição Federal (1988). A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), em seu art. 28, já sinalizava como sendo fundamental considerar as peculiaridades da vida rural, portanto, as escolas na elaboração do seu Projeto Político Pedagógico têm autonomia ao que se refere, inclusive, à adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola. Em consonância a tais documentos, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (2013) vêm estabelecer um conjunto de diretrizes e resoluções tanto para a Educação Nacional, quanto para a Educação do Campo.

Pautados no entendimento que é preciso validar a identidade do sujeito do campo, sua cultura, sua diversidade e seus saberes, registra-se à luz desses conhecimentos, as marcas dessa caminhada na construção de uma Educação *no e do* Campo, comprometida com os valores humanistas. De acordo com Caldart *et al* (2002), pensar o currículo nesta perspectiva assume que,

Quando dizemos *Por uma Educação do Campo* estamos afirmando a



necessidade de duas lutas combinadas: pela ampliação do direito à educação e à escolarização no campo; e pela construção de uma escola que esteja *no* campo, mas que também seja *do* campo: uma escola política e pedagogicamente vinculada à escola, à cultura e às causas sociais e humanas dos sujeitos do campo, e não um mero apêndice da escola pensada na cidade; uma escola enraizada também na práxis da Educação Popular e Pedagogia do Oprimido. (pág.11) (grifos do autor)

Para tal, é fundamental entender, assim como nos afirmam Jesus e Molina (2004), “o campo como território legítimo de produção da existência humana e não só da produção agrícola”. Dessa maneira, o currículo desenhado para o Ensino Fundamental *deve ser libertador para os sujeitos do campo e no campo*, deve considerar as relações sociais democráticas e igualitárias, tendo como foco a necessidade do educando e a comunidade a qual está inserido. Considerar o sujeito não significa, portanto trazer a discussão apenas as questões camponesas, mas ressignificar a interdependência campo/cidade.

As escolas do campo em Jundiá abrangem populações diversificadas, portanto, é imprescindível valorizar esta diversidade por meio de um projeto pedagógico próprio que dê identidade a essas comunidades. No município de Jundiá, as unidades consideradas como *do campo*, enquadram-se nessa modalidade, mais por uma questão geográfica do que pela diferença em relação às unidades escolares presentes na zona urbana.

A *educação do campo* ainda enfrenta muitos impasses, mas com o passar do tempo vem ganhando espaço e valorização frente às políticas públicas. Nessa realidade educacional os sujeitos que compõem este campo são valorizados. A estrutura das escolas do campo nesse sistema, embora estejam em constante transformação, têm a estrutura e os recursos favoráveis à ampliação e desenvolvimento de conhecimentos científicos e locais. É importante promover espaços de diálogo entre os diferentes saberes, estabelecendo a reflexão sobre sua própria cultura e a aquisição de novos conhecimentos na perspectiva de identidade com sua realidade.

Conforme Paulo Freire (1979), o processo de conscientização se concretiza num processo dialógico,

Quando o homem compreende a sua realidade, pode levantar hipóteses sobre o desafio dessa realidade e com seu trabalho pode criar um mundo próprio: seu e suas circunstâncias. (pág.30)

Sendo assim, para as escolas do campo de Jundiá, o ensino tem a perspectiva de favorecer a ligação da formação escolar à formação de uma postura para a vida, na comunidade; o desenvolvimento do território rural compreendido como espaços de vida dos sujeitos camponeses; contribuindo para formação de sujeitos que conheçam sua própria identidade, em busca da transformação da própria realidade, jamais desvalorizando a permanência no campo, mas contribuindo para que os educandos possam escolher os caminhos a serem percorridos seja no campo ou na área urbana.

### **3.9 Educação especial na perspectiva da educação inclusiva.**

A Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva tem por objetivo garantir o direito de uma escolarização bem-sucedida a todos os educandos, bem como considerar e respeitar a diversidade e os diferentes saberes. Contudo faz-se necessário compreender o significado da *inclusão educacional*, como forma de legitimarmos



esse direito já estabelecido nas leis que regem a Política Pública e as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (2013) de forma que os pensamentos dentro do novo paradigma de educação inclusiva se reflitam no direcionamento das práticas educativas.

A educação escolar, comprometida com a igualdade de acesso ao conhecimento a todos e especialmente empenhada em garantir esse acesso aos grupos da população em desvantagem na sociedade, será uma educação com qualidade social e contribuirá para dirimir as desigualdades historicamente produzidas, assegurando, assim, o ingresso, a permanência e o sucesso de todos na escola. (BRASIL, p.107)

O conceito da *Educação Inclusiva* deve associar-se ao pensamento de educação e escola como responsáveis por atender as necessidades dos educandos, de modo que a resposta educativa de recurso e apoio possa proporcionar-lhes o sucesso escolar, por meio da reconstrução de práticas pedagógicas que visem o desenvolvimento integral. Assim como descrito na Declaração de Salamanca (1994), que define como princípio norteador da escola propiciar a mesma educação a todas as crianças, atendendo suas necessidades educacionais.

As Escolas Municipais de Jundiaí pautam o desenvolvimento do seu trabalho, na perspectiva da Educação Inclusiva, na legislação vigente e nos estudos e pesquisas recentes.

A Lei nº 13.146, de 06 de Julho de 2015, institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, em seu Art. 27º, afirma que

a educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurado sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem (BRASIL, 2015).

Dentro da perspectiva de Educação Inclusiva a educação deve considerar o processo de inclusão como parte da aprendizagem, cabendo ao município a implementação do AEE – Atendimento Educacional Especializado -, que tem como objetivo contemplar a melhoria das condições de acesso e de permanência dos educandos com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação, como disposto no Decreto 6.571/2008 e instituído nas Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial com a Resolução no.4, de 2 de Outubro de 2009, de modo a sustentar o disposto na Constituição Federal (1988), Estatuto da Criança e Adolescente Lei nº 8.069/90 e LDB-9394/1996.

Assim, conforme art. 3º da Resolução nº 4 (2009), a “Educação Especial se realiza em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, tendo o AEE como parte integrante do processo educacional”, considerando a necessidade da adaptação escolar às especificidades do educando, enfatizando que o projeto pedagógico que inclui os estudantes público alvo deverá seguir as mesmas diretrizes já traçadas pelo Conselho Nacional de Educação, de modo a atender ao *princípio da flexibilização de acesso ao currículo e de forma adequada a seu ritmo de aprendizagem*. Os direitos de aprendizagem dos alunos deverão ser garantidos a partir do trabalho articulado entre o professor do ensino regular, especialistas e o professor do AEE. É necessário que se tenha um olhar para os estudantes sobre suas potencialidades, em seus diferentes modos de aprender, em seus diversos ritmos, como atores sociais capazes de



produzir sua história, neste sentido a articulação entre o AEE (Atendimento Educacional Especializado) e a escola favorece o desenvolvimento e o planejamento de ações que possam garantir a aprendizagem.

O Atendimento Educacional Especializado é um serviço da Educação Especial, que é obrigatório na rede regular de ensino e facultativo aos pais. Esse serviço organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem barreiras para a plena participação dos educandos considerando suas necessidades específicas e apoia o desenvolvimento do educando com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades. O atendimento é realizado no contraturno da sala de aula comum em uma sala de recursos multifuncionais, preferencialmente, na escola que o aluno frequenta.

O trabalho realizado na sala de recursos multifuncionais deve ser articulado com as ações pedagógicas da sala de aula regular e também previsto no Projeto Político e Pedagógico da escola, embora suas atividades sejam diferenciadas. Esse trabalho é destinado a alunos com deficiência, entendidos como aqueles que possuem impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, sensorial, além dos alunos com transtornos gerais de desenvolvimento e também com altas habilidades.

A Diretoria de Educação Inclusiva atua em parceria com a Coordenadoria dos Direitos das Pessoas com Deficiência, com o objetivo de viabilizar políticas públicas de inclusão.

Ainda na Lei 13.146 de 2015 temos em seu parágrafo único:

É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação (BRASIL, 2015)

A Diretoria de Educação Inclusiva busca assegurar esta proposta e garantir o seu cumprimento no sentido de dialogar com as famílias, com os professores do AEE, com os professores das salas regulares e propor ações que garantam o pleno desenvolvimento dos alunos público alvo da educação inclusiva.

Na Educação Inclusiva, a mediação adquire caráter de grande importância, uma vez que abrange três questões imprescindíveis ao processo de apropriação do conhecimento, entendendo o aluno, como sujeito que aprende; o professor como mediador; a cultura, os signos como ferramentas a serem empregadas. O princípio que regula a dinâmica implícita nessa trama conceitual é a interação social. (VYGOTSKY, 1987, p. 161)

Na perspectiva da *qualidade social da educação*, para que sejam assegurados os direitos de aprendizagem é necessário o envolvimento e participação efetiva do coletivo: comunidade escolar, família e outros parceiros, considerando que a escola é para todos, e é constituída por todas as pessoas. Cada escola é única e precisa ser, assim como seus educandos, reconhecida e valorizada em suas diferenças.

## **4. EIXOS METODOLÓGICOS.**

### **4.1 Metodologia: percorrendo caminhos.**

A metodologia trata do estudo das diferentes práticas pedagógicas planejadas e vivenciadas pelos



educadores, tendo como finalidade a condução do processo de ensino e de aprendizagem, visando determinados fins e metas educativas. Faz-se necessário considerar que o conceito de metodologia é resultado do contexto social e do momento histórico no qual é produzido.

Manfredi (1993), define metodologia do ensino como um composto de princípios sociopolíticos, epistemológicos e psicopedagógicos harmonizados a uma prática pedagógica capaz de revertê-los em procedimentos organizados e sequenciados, orientando o processo de ensino e de aprendizagem em situações reais. De acordo com a autora, tal conceituação está relacionada à concepção de ser humano, de educação e de sociedade e, principalmente, vinculada às práticas sociais que são formalizadas no âmbito da escola cuja função primordial é a construção de saberes que permitam aos educandos a apropriação dos bens culturais historicamente produzidos pela sociedade. Toda metodologia respalda-se em uma base teórica que norteia o desenvolvimento do processo de ensino e de aprendizagem para a construção do conhecimento.

Considerando que as Diretrizes Curriculares da Secretaria Municipal de Educação de Jundiá são norteadas pela concepção da **Pedagogia Crítica**, a metodologia a ser adotada é a *dialógica*, que tem como objetivos a emancipação dos educandos, a promoção da criticidade e a garantia do direito à aquisição da cultura historicamente acumulada, cumprindo seus compromissos éticos e possibilitando a superação das diferentes formas de exclusão. A metodologia visa garantir o processo de reflexão crítica sobre a realidade vivida a fim de transformar-se e de transformá-la.

A dialogicidade, para Freire (1982), está fundamentada na relação educador-educando-objeto do conhecimento, propondo que o diálogo entre eles antecede a situação pedagógica propriamente dita e a aproximação dos mesmos se dá por meio da pesquisa do universo vocabular, das condições de vida dos educandos, numa relação de justaposição, sendo esta compreendida como atitude democrática, conscientizadora, libertadora e, por fim, dialógica.

Essa relação dialógica propõe uma *horizontalidade* entre o educador e o educando na busca da transformação do mundo, tornando-se uma ferramenta imprescindível nas relações humanas, o que implica a convicção de que a mudança é possível e necessária para a transformação das desigualdades que cercam a vida cotidiana.

Freire (1996) provoca uma reflexão sobre o papel do educador democrático quanto à coerência na seleção metodológica, quando afirma que:

“o educador democrático não pode negar-se o dever de, na sua prática docente, reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão. Uma de suas tarefas primordiais é trabalhar com os educandos a rigorosidade metódica com que devem se “aproximar” dos objetos cognoscíveis. E esta rigorosidade metódica não tem nada que ver com o discurso “bancário” meramente transferidor do perfil do objeto ou do conteúdo. É exatamente neste sentido que ensinar não se esgota no tratamento do objeto ou do conteúdo, superficialmente feito, mas se alonga à produção das condições em que aprender criticamente é possível”.(p.28)

Dessa forma, a postura ética do educador requer compatibilidade com suas palavras e práticas no cotidiano escolar, já que as pessoas aprendem umas com as outras e por meio dos exemplos. O papel do educando passa a ser o de assumir-se como ser histórico e social, como comunicante, pensante, transformador, criador e realizador de utopias, passando a reconhecer-se como ser histórico, cultural, consciente das possibilidades que representa na luta contra a hegemonização.

Ao planejar as situações didáticas é preciso ter clareza sobre o que se pretende ensinar (selecionar conteúdos),



o que os educandos pensam sobre o que será ensinado, conhecer os recursos didáticos disponíveis na escola e criar um ambiente que favoreça a aprendizagem. O *planejamento do ensino* é uma das responsabilidades do professor e vai além de uma obrigação, já que é indispensável no direcionamento das ações educativas, prevendo intencionalidade pedagógica, materiais, tempo, espaço para materialização da aprendizagem.

É importante ressaltar que, nos processos de aprendizagem e de desenvolvimento humano, os ambientes pedagógicos são espaços que possibilitam ampliar as experiências e aprimorar as diferentes dimensões humanas: afetiva, motora, cognitiva, social, imaginativa, lúdica, estética, criativa, expressiva e linguística. Assim sendo, as abordagens dos conteúdos não se limitam a fatos e conceitos, mas também aos procedimentos, atitudes, valores e normas que são entendidos como conteúdos imprescindíveis no mesmo nível que os fatos e conceitos.

Nesse sentido, sendo a escola um espaço destinado para a construção coletiva de novos conhecimentos sobre o mundo, sua proposta pedagógica permite a permanente articulação dos conteúdos escolares com as vivências e as indagações da criança e do jovem sobre a realidade em que vivem.

Diante desse contexto, o processo de *seleção dos conteúdos* passa a ser um grande desafio frente à quantidade de conhecimentos que se pode trabalhar com os educandos sendo necessário elencar critérios para essa fundamental tarefa. Esses critérios baseiam-se no pensamento democrático, em que se tem teoria e prática envolvidas com a realidade e podem ser definidos em critérios de *relevância social e cultural*; de relevância para a formação intelectual e potencialidade para a construção de saberes; de relevância para a potencialidade do estabelecimento de relações interdisciplinares e contextualizadas, que permitam a aprendizagem significativa, de acessibilidade e interesse da faixa etária do educando.

Para que a *metodologia dialógica* atenda seus objetivos, a escolha dos conteúdos precisa considerar a história de cada educando envolvido na construção do saber; a realidade dos mesmos trazendo significados para o seu aprendizado; os valores éticos; a valorização do outro; a diversidade de sujeitos que se revezam num movimento de ir e vir, na medida em que as necessidades coletivas emergem para um construir mais humano; a função política, cultural, social e pedagógica, na formação e na ampliação dos saberes pré-estabelecidos para saberes construído coletivamente.

Essa ação requer do *docente o compromisso social e ético*, a consciência da necessidade de ser um pesquisador para ampliar seus saberes, da busca pela formação permanente, do repensar sua prática, aliando-a a teoria, do planejamento, do seu fazer pedagógico, do aprofundamento científico e da sua importância como responsável pela aprendizagem formal dos educandos, assumindo o seu papel de mediador, tornando-se necessário articular os conhecimentos trazidos pelos educandos aos novos conhecimentos a serem construídos no ambiente escolar, para que sejam dotados de significado.

O ato de mediar constitui-se por meio de alguns princípios didáticos fundamentais nos quais se tem o ensino centrado na:

- Reflexão: estimular a reflexão sobre os conhecimentos;
- Problematização: desafiar os educandos à resolução de problemas diversos;
- Interação: priorizar situações de interação em grandes, pequenos grupos e em duplas;
- Oralidade: estimular os educandos a falarem sobre o que pensam, a responderem perguntas, sem valorizar o erro;
- Argumentação: favorecer a exposição e justificativa de opiniões, o confronto de diferentes postos de vista e valorizar as posturas de respeito;
- Sistematização: realizar sínteses dos conhecimentos acumulados;
- Valorização: valorizar os conhecimentos dos educandos e investir na autoestima dos mesmos;



- Participação: incentivar a participação de todos os educandos nas atividades;
- Diversificação: realizar diversas atividades para contemplar um determinado conteúdo e utilizar-se de diferentes recursos didáticos;
- Progressão: abordar um mesmo conteúdo em várias aulas aumentando o grau de dificuldade;
- Integração: promover o diálogo dos saberes, a conversa entre as diversas áreas do conhecimento e seus conteúdos e contextualizar o processo de aprendizagem.

Com o atendimento a esses princípios é possível gerar momentos ricos de aprendizagem que podem ser materializados por meio de diferentes modos de organização do trabalho pedagógico como, por exemplo, atividades permanentes, sequências didáticas ou projetos.

Os avanços científicos e tecnológicos contribuem para o surgimento de um novo paradigma que vem quebrando o isolamento das áreas, o que leva a escola a repensar os espaços, os tempos, os conhecimentos e as experiências de vida. Os saberes necessitam ser introduzidos, retomados, produzidos, transformados e internalizados, rompendo-se assim a desarticulação das áreas de conhecimento. Esta forma de se pensar a escola aponta para outras formas de trabalhar os saberes por meio da interdisciplinaridade e da transdisciplinaridade.

Ainda segundo Araújo (2014, p. 35):

Podemos falar também de transdisciplinaridade – nesse caso, quando nos referimos a temáticas que ultrapassam a própria articulação das disciplinas. São assuntos que ainda não se consolidaram como áreas interdisciplinares ou polidisciplinares, pois atravessam de tal maneira que não podem ser reconhecidas dentro dos já existentes campos do conhecimento.

A interdisciplinaridade “refere-se àquilo que é comum a duas ou mais disciplinas ou campos do conhecimento” (ARAÚJO, 2014, p. 34), porém é necessária a troca e a cooperação entre os profissionais ou áreas do conhecimento envolvidas, a interação, o compartilhamento de ideias, opiniões e explicações.

A transdisciplinaridade também remete à ampliação da noção de cidadania ao aluno, onde este caminha para além da vivência consciente e crítica dos direitos e deveres, incluindo a vivência consciente e crítica de si mesmo. Uma educação com essas características transcende o confronto com as questões intelectuais, políticas, econômicas e culturais.

Sendo assim, torna-se primordial que o professor desenvolva atitude transdisciplinar, como constante pesquisador, considerando e valorizando o potencial criativo de cada um, tornando-se ao mesmo tempo um aprendiz e sendo referência para seus alunos. As reflexões promovidas pelos professores, levarão o aluno a expressar suas certezas, suas crenças de modo a perceber-se e conhecer-se.

Assim como nas Diretrizes Curriculares Nacionais (2013, p.29), essa proposta curricular considera a transversalidade “como uma forma de organizar o trabalho didático-pedagógico em que temas, eixos temáticos são integrados às disciplinas, às áreas ditas convencionais de forma a estarem presentes em todas elas”. Nesta perspectiva, a transversalidade proporciona sentido aos conhecimentos teoricamente sistematizados por meio das questões da vida real (temas, eixos temáticos), e a interdisciplinaridade interliga os conhecimentos das diferentes áreas, ação mediada por uma pedagogia de projetos temáticos, que se alicerça em uma organização coletiva e colaborativa.

Nessa forma de trabalho, “a transversalidade refere-se à dimensão didático-pedagógica e a interdisciplinaridade à abordagem epistemológica dos objetos do conhecimento” (BRASIL, 2013, p.29). A interdisciplinaridade e a transversalidade possibilitam o tratamento dos conhecimentos escolares de forma integrada, pois “a gestão do conhecimento parte do pressuposto de que os sujeitos são agentes da arte de problematizar e interrogar, e buscam





procedimentos interdisciplinares capazes de acender a chama do diálogo entre sujeitos, ciências, saberes e temas”.

Por tudo isso já mencionado, o livro didático, seja qual for, é tão somente mais um recurso usado pelo educador, servindo como mais um instrumento que ele dispõe para selecionar suas propostas de trabalho. Nenhum livro didático pode ser usado como única e exclusiva ferramenta de trabalho.

Importante salientar que, ao trabalhar com o livro didático, na perspectiva da dialogicidade, cabe ao educador refletir sobre cada proposta apresentada, modificando-a quando necessário, para que seja desafiadora e com problematizações, pois muitas vezes as atividades apresentadas não proporcionam de fato, que os educandos pensem, argumentem, questionem.

## 5. TEMPOS E ESPAÇOS ESCOLARES.

É uma procura, nada fácil, de organizar o trabalho, os tempos e espaços, os saberes, as experiências de socialização da maneira mais respeitosa para com as temporalidades do desenvolvimento humano.

Miguel Arroyo

O tempo e o espaço escolar são parte da prática educativa. Eles também educam e carregam concepções. Não há prática educativa neutra. O espaço e o tempo escolar nunca foram e nunca serão neutros. Assim sendo, se faz necessário um posicionamento claro frente a eles.

Para Frago (1998), o tempo escolar é simultaneamente algo institucional, pessoal, cultural e individual. O tempo do ponto de vista individual é plural e diverso, percebido e vivido particularmente por cada um dos participantes da escola. Ressalta ainda que o tempo é uma construção social em constante mudança e não é vivido apenas por aqueles que compartilham o espaço escolar, mas também pelas famílias e por toda a comunidade.

De acordo com Escolano e Frago (2001), autores da obra *Currículo, Espaço e Subjetividade: a arquitetura como programa*, há toda uma dimensão simbólica nos espaços educativos. Para eles, todo espaço é um lugar percebido e essa percepção é um processo cultural e ideológico de representações. Toda linguagem arquitetônica expressa, além de uma ordem construtiva, um sistema de intenções, valores e discursos, enfim, um verdadeiro jogo de simbolismos, sendo assim fonte de experiência e aprendizagem.

Ainda sobre a dimensão espacial da atividade educativa, no entendimento de Cunha (2008), é a dimensão humana que pode transformar o *espaço em lugar*. O lugar se constitui quando atribuímos sentido aos espaços, ou seja, quando reconhecemos sua legitimidade para localizar ações, expectativas, esperanças e possibilidades. Quando se diz “esse é o lugar de”, extrapolamos a condição de espaço e atribuímos um sentido cultural, subjetivo e muito próprio ao exercício de tal localização. Os lugares extrapolam uma base física e espacial para assumir uma condição cultural, humana e subjetiva. Entram em jogo as representações que os sujeitos fazem dos lugares e o sentido que atribuem aos mesmos (CUNHA, 2008, p. 184).

Considerando que essa proposta curricular atribui ao espaço escolar o poder de educar, faz-se necessário que, constantemente as escolas repensem seus espaços, modificando-os sempre que necessário.

Para ressignificar os *tempos e espaços* na escola é importante sempre recuperar o papel da educação,



lembrando de suas mudanças nas últimas décadas. A formação para o mercado do trabalho foi a visão reducionista que marcou as décadas de 1970 e 1980 como hegemônicas e ainda está presente na visão de muitas escolas do país sobre seu papel social e na visão que muitos docentes e gestores têm de sua função profissional. A partir dos anos 1990 no Brasil, a educação passou a ser responsabilizada pela dificuldade de inserção do país no mercado globalizado e pelo desenvolvimento de *competências* para o século XXI, capacitando tecnicamente e comportamentalmente o homem para sua inserção no mercado de trabalho, deixando de lado a formação do homem político, crítico, capaz de participar das transformações da sociedade vigente.(PINTO, 2003 ).

No enfoque reducionista daquele período, os educadores, sujeitos de seu trabalho, perderam a autonomia e ficaram à mercê das imposições do mercado, diminuindo o leque de autoescolhas e renunciando à possibilidade de ter outro projeto de sociedade, de formação humana e de Educação.

No final da década de 1990, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº 9394/96) apresentou uma nova perspectiva para a educação brasileira, na busca de distanciar-se das concepções firmadas pela lei nº 5692/71 voltadas para o utilitarismo, o mercantilismo e propedêutica. De acordo com Arroyo (1999), a nova LDBEN trouxe uma concepção mais ampliada de educação. O art. 1º ampliou o olhar de educadores e vinculou a educação à multiplicidade de processos formadores em que o ser humano se constitui, aprende, se torna social, cultural e humano. O artigo 2º da LDBEN, assegurou o desenvolvimento pleno do educando.

Essa nova perspectiva retirou a educação da estreiteza do mercado de trabalho, do domínio de destrezas e habilidades para situá-la no campo da formação humana.

Reiterando uma nova concepção para a Educação, as Diretrizes Curriculares Nacionais surgiram e passaram a garantir que, além dos conhecimentos acumulados historicamente pela humanidade, o desenvolvimento das dimensões afetiva, lúdica e criativa deve ser atendido, afirmando que “*o acesso ao conhecimento escolar tem dupla função: desenvolver habilidades intelectuais e criar atitudes e comportamentos necessários para a vida em sociedade*” (2010 ,p112)

Diante das leis, avançou o reconhecimento de que a criança, adolescente ou jovem tem direito à vida, proteção, saúde, educação e moradia. Também a Convenção Mundial sobre os Direitos e o Estatuto da Criança e do Adolescente (data, local) vão além: reconheceram que o primeiro direito da infância e da adolescência é viver a especificidade desses tempos de vida ou o direito a viver a infância e a viver a adolescência. A viver seu tempo humano. Esse é um dos princípios que a Secretaria Municipal de Educação de Jundiaí defende ao pensar no trabalho com as crianças e adolescentes que atende.

Ao considerar esses direitos e as mudanças no olhar sobre a educação, as escolas da rede municipal de Jundiaí reafirmam o compromisso contínuo de repensar sua estrutura, organização, crenças e valores, concordando com a afirmação de Arroyo:

“As instituições educacionais devem ser repensadas como tempos e espaços da cidadania e dos direitos no presente, para que o tempo da escola permita uma experiência mais plena possível da infância e da adolescência, sem sacrificar autoimagens, identidades, ritmos, culturas, linguagens, representações...” (2005, p. 9)



## 5.1 Um olhar sobre o espaço.

Um espaço só deixa de ser meramente um “espaço físico”, quando ali há intencionalidade pedagógica. É essa intencionalidade, feita e refeita diariamente por todos os envolvidos na aprendizagem dos educandos, que transforma os espaços escolares em *ambientes de aprendizagem*. Desde o momento em que as crianças e adolescentes chegam ao portão da escola até a hora da saída, há aprendizagens. O papel da escola é planejá-las da melhor forma possível.

Ao considerar que os espaços não são neutros e refletem a concepção de ensino e de aprendizagem, é fundamental que sempre haja a preocupação com as questões: todos os espaços da escola, do modo como estão organizados, possibilitam aprendizagens? Quais? Como o pátio está organizado? A organização do pátio favorece a circulação dos alunos? Como é a circulação das crianças nos diferentes espaços? Como as mesas e carteiras estão dispostas? Como os educandos interagem nesses espaços? Que leitura as crianças e adolescentes fazem desses ambientes? Quais e quantos são os espaços que têm a escola? As salas de aula, banheiros masculinos e femininos, áreas cobertas e descobertas, secretaria, cozinha dentre outros servem a que propósitos? E os corredores da escola? Há murais? Como estão organizados? Eles são de fato usados para comunicação? Os trabalhos expostos estão colocados de forma correta? Qual o protagonismo do educando diante desses espaços? As carteiras da sala de aula estão organizadas de modo a favorecer a aprendizagem das crianças e adolescentes ou diariamente estão enfileirados sem poder compartilhar saberes? Como as crianças e adolescentes circulam pelos espaços das escolas? É dado a eles oportunidades de desenvolverem autonomia para circularem de forma organizada ou andam sempre em “fila indiana”, um atrás do outro?

Nessa Proposta Curricular, firma-se o compromisso com a frequente necessidade de questionamento sobre a utilização dos espaços de modo a garantir aprendizagens intencionalmente planejadas pelas equipes de trabalho, reorganizando-os sempre que necessário.

Desse modo, essa proposta curricular reforça a necessidade das escolas da rede municipal de Jundiá sempre organizarem seus espaços com a participação de todo o colegiado: crianças, jovens e adolescentes, professores, demais funcionários, gestores, para que todos se apropriem deles e sintam-se responsáveis por eles e parte integrante deles.

## 5.2 Um olhar para o tempo e para a aprendizagem.

O tempo perguntou ao tempo  
“quanto tempo o tempo tem?”

O tempo respondeu ao tempo que  
“o tempo tem tanto tempo quanto tempo o tempo tem”

(Trava-língua – Folclore brasileiro)

Essa brincadeira infantil traz uma reflexão fundamental sobre o tempo que temos na escola. Quanto tempo se tem para a aprendizagem? De quais tempos fala esse documento? Do tempo relógio marcado pelas horas, dias, semanas e bimestres ou do tempo de aprendizagem individual? Dá para se determinar quanto tempo leva para alguém aprender algo? Qual tempo é o mais importante? O documento trata dos vários tempos que temos na escola.

Não se trata de abandonar a dimensão do tempo cronológico e dos espaços formais na organização da



escola, mas sim olhar para a organização dos mesmos e refletir a cada proposta: O que os tempos determinados pela escola estão possibilitando aos educandos? E aos educadores e demais envolvidos? Que aprendizagens e *ensinagens* se efetivam diante deles? Se hoje já se sabe que as pessoas não aprendem no mesmo ritmo e nem no mesmo tempo, no que os tempos rigidamente estabelecidos pela legislação, favorecem a todos, principalmente às crianças e adolescentes?

Compreende-se que é nas relações pessoais que o ser humano se constrói, portanto, que seres humanos nossos tempos na escola e as relações neles priorizadas, estão sendo construídos? Essa é uma das preocupações que a Secretaria Municipal de Educação de Jundiá tem e traz nesta proposta curricular.

Paulo Freire poetiza sobre o tempo:

“Se o tempo na escola é um tempo de enfado em que educador e educadora e educandos vivem os segundos, os minutos, os quartos de hora à espera de que a monotonia termine a fim de que partam risonhos para a vida lá fora, a tristeza da escola termina por deteriorar a alegria de viver. É necessária ainda porque viver plenamente a alegria na escola significa mudá-la, significa lutar para incrementar, melhorar, aprofundar a mudança. Para tentar essa reviravolta indispensável é preciso deixar bem longe de nós a distorção mecanicista; é necessário encarnar um pensar dinâmico, dialético. O tempo que levamos dizendo que para haver alegria na escola é preciso primeiro mudar radicalmente o mundo é o tempo que perdemos para começar a inventar e a viver a alegria. Além do mais, lutar pela alegria na escola é uma forma de lutar pela mudança do mundo”. (1993, p.1)

Comungando dessa ideia, esta Secretaria propõe o compromisso com o desejo da mudança. Desejo esse ousado, mas possível. Desejo esse abraçado pelos profissionais de educação que trabalham nas escolas da rede municipal de Jundiá.

O tempo da escola, tempo esse determinado pela L.D.B.E.N em seus artigos 24 e 34, que dispõem sobre a quantidade mínima de horas e dias letivos, é diferente do tempo das crianças e adolescentes, pois existe a expectativa de que todos aprendam num determinado tempo. A escola não pode se prender a um paradigma homogeneizador que nega as diferenças. *Na medida em que a criança não acompanha o “tempo” da sua turma, que é o “tempo” imposto pela escola, ela é posta de “lado”.* (SAMPAIO, 2002, p. 186-187).

Isto significa que as crianças, jovens e adolescentes que não aprendem no tempo determinado pela escola são sempre comparadas às que conseguem aprender, fazendo com que as primeiras sejam sempre consideradas fracassadas em relação às demais.

Na proposta Curricular Municipal de Jundiá, essa comparação não deve ter espaço, pois todo o Ensino Fundamental tem tido a oportunidade de estudar e compreender que essa prática não vai ao encontro de uma prática dialógica, de formação humana e com a preocupação com a qualidade social da educação, prática defendida por esta Secretaria.

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (2010, p.110) há a garantia de que “os professores, atentos ao processo de desenvolvimento, buscarão formas de trabalho pedagógico e de diálogo com os alunos, compatíveis com suas idades, lembrando sempre que esse processo não é uniforme e nem contínuo”.

É nisso que a rede pública municipal de Jundiá acredita e investe: na clareza do significado dos tempos de aprendizagem: as crianças, jovens e adolescentes, sujeitos de direito com suas próprias histórias, não aprendem



do mesmo jeito, não aprendem no mesmo ritmo e nem no mesmo intervalo de tempo. A escola tem que considerar o ponto de partida de cada um e seus diferentes tempos.

Por isso, nesta rede municipal, com o entendimento que vem sendo construído, o tempo de aprendizagem não deve ser reduzido somente ao tempo de permanência na sala de aula, ao tempo de cada atividade ou ao tempo determinado pelos adultos que trabalham nesse processo. Segundo Coelho (2007), assim...

ao aproveitar o tempo curricular através de um Projeto Político Pedagógico crítico para a escola, onde o cotidiano escolar não se reduza à apreensão de conteúdos escolarizados visualiza-se esse “continuum” do tempo curricular. É preciso ir além de uma segmentação dos conteúdos pedagógicos, explorando alguns conhecimentos que não se reduzem ao tradicionalmente escolarizável.

A perspectiva que marca essa Proposta Curricular está no “como” vivenciar os tempos de aprendizagem independentemente do tempo de permanência que temos na escola. “Um tempo para se pensar juntos, para decidir coletivamente o que fazer, como fazer, porque fazer [...]” (SAMPAIO, 2002, p.190)

## 6. AVALIAÇÃO.

A avaliação é a mediação entre o ensino do professor e as aprendizagens do professor e as aprendizagens do aluno, é o fio da comunicação entre formas de ensinar e formas de aprender. É preciso considerar que os alunos aprendem diferentemente porque têm histórias de vida diferentes, são sujeitos históricos, e isso condiciona sua relação com o mundo e influencia sua forma de aprender. Avaliar, então é também buscar informações sobre o aluno (sua vida, sua comunidade, sua família, seus sonhos...) é conhecer o sujeito e seu jeito de aprender. (FREIRE, 1996)

Para evidenciar as possíveis tessituras da avaliação no currículo do município de Jundiaí é indispensável trazer à vista a compreensão do ato de avaliar do qual se fundamenta esta Secretaria Municipal de Educação. Com excelência, as Diretrizes Pedagógicas Iniciais da Secretaria Municipal de Educação de Jundiaí, expressam o ato de avaliar como ação fundamental para a busca de melhorias em diferentes dimensões. A avaliação está sempre comprometida com uma finalidade maior, distante da ideia reducionista de “aprovar” ou “reprovar” e segregar destinos. Dessa forma, como princípio norteador, fomenta a

possibilidade de modelos próprios de avaliação que não tenham como objetivo final demonstrar resultados frios, mas que considerarão variáveis, como o envolvimento da comunidade, abertura para práticas menos tradicionais nas relações de ensino e aprendizagem, valorizando a criatividade, a elaboração de projetos interdisciplinares em torno de temas de interesse da comunidade. Os resultados obtidos serão uma decorrência da seriedade do trabalho realizado por todos e todas e avaliados segundo novas metodologias, mais abrangentes, que indiquem diagnósticos reais e justos. (SME, 2013)



Assentada no pressuposto de que a educação abarca um compromisso social, um pacto em disseminar acesso aos bens culturais e aos conhecimentos sistematizados, a avaliação não pode ser um instrumento de segregação. Constitutivamente, avaliar tem como cerne o diagnóstico e não a função estática de classificar num padrão determinado. Daí a importância de romper os grilhões dos parâmetros hegemônicos dos exames escolares e de afirmar-se em contraposição a eles.

Em Jundiá, a avaliação é empregada como instrumento que diagnostica a necessidade de *novos percursos* para o trabalho pedagógico e delinea os avanços dos educandos, ou seja, é centrada no diagnóstico permanente, não na mera classificação.

A avaliação requer um planejamento e uma análise minuciosa do que se pretende diagnosticar. Conhecer os educandos, seus interesses, suas necessidades, respeitar o modo de ser, de viver e valorizar seus múltiplos saberes são fatores de extrema importância para a relação entre saberes e avaliação. De acordo com Luckesi (2003, pág. 85,) a avaliação da aprendizagem não possui uma finalidade em si; ela subsidia um curso de ação que visa construir um resultado previamente definido – tanto no Projeto Político Pedagógico quanto no Plano de Ensino do educador.

O Currículo Municipal de Jundiá acredita na avaliação como sendo um *processo*, logo, fazer uso de apenas um instrumento avaliativo é inconcebível. Vários são os instrumentos possíveis, entre eles, provas com questões objetivas e/ou dissertativas, seminários, trabalhos em grupo, debates, relatórios individuais e coletivos, portfólios, autoavaliação, observações com registros e reflexões em conselhos de ciclo e de alunos. O importante é que o olhar do educador seja direcionado por objetivos bem delineados sobre o que se deseja avaliar e o que se pretende fazer com os resultados obtidos e o caminhar de cada educando. Segundo Villas Boas (2004),

isso significa levar em conta não apenas os critérios de avaliação, mas, também, tomar o aluno como referência. A análise do seu progresso considera aspectos tais como: o esforço por ele despendido, o contexto particular do seu trabalho e as aprendizagens adquiridas ao longo do tempo. Conseqüentemente, o julgamento da sua produção e o feedback que lhe será oferecido levarão em conta o processo de aprendizagem por ele desenvolvido, e não apenas os critérios de avaliação.

Portanto, oferecer aos educandos diferentes possibilidades para que eles evidenciem suas aprendizagens é acreditar que os instrumentos têm limitações, ou seja, como avaliar a oralidade se o instrumento utilizado é apenas escrito? Esse processo de planejamento se torna mais significativo quando aliado à análise dos avanços obtidos, tendo como parâmetro as metas planejadas pela equipe escolar ao longo de todo o processo educativo, em um constante movimento de ação-reflexão-ação.

É importante que as equipes escolares, em processo dialógico, combinem a forma e utilização dos instrumentos de avaliação. A seguir, em consonância com este entendimento, alguns instrumentos são elencados.

### **6.1 Portfólio.**

Portfólio é um instrumento de avaliação do processo que demonstra a trajetória da aprendizagem, não apenas um conjunto de atividades que demonstrem excelência. Fazendo uso da palavra, Freitas e Fernandes (2007), retratam-no como “um procedimento de avaliação que cumpre a função de ser também instrumento de registro e que propicia a memória dos processos de ensino e de aprendizagem, tanto para estudantes, quanto para professores.” (p.32)



## 6.2 Prova.

A “prova” é um dos instrumentos avaliativos e também pode servir de base para o replanejamento em determinados momentos do processo de ensino e de aprendizagem. Por meio dela, é possível destacar alguns aspectos dos conteúdos das áreas do conhecimento trabalhadas que são importantes e subsidiam as reflexões e os avanços dos educandos. Há que se considerar, no que diz respeito a este instrumento, dois aspectos fundamentais: a sua elaboração e a sua utilização pelo educador.

## 6.3 Autoavaliação.

Autoavaliação é uma análise oral ou escrita que todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem fazem. Sua função é fornecer subsídios para analisar o que aprenderam, as suas relações com o meio e com os outros e com os objetos de conhecimento. Nessa proposta Curricular do Município de Jundiá, há o compromisso de que esse instrumento seja utilizado por todos os envolvidos. Comungando desse pensamento, Hoffmann (2004, p.53) afirma que

um processo de autoavaliação só tem significado enquanto reflexão do educando, tomada de consciência individual sobre suas aprendizagens e condutas cotidianas, de forma natural e espontânea como aspecto intrínseco ao seu desenvolvimento, e para ampliar o âmbito de suas possibilidades iniciais, favorecendo a sua superação em termos intelectuais. Ao pensar e escrever sobre suas estratégias de aprendizagem – explicar, porque resolveu um problema de matemática utilizando-se de determinados cálculos – o aluno objetiva tais estratégias, pensa sobre a sua própria forma de pensar, alargando o campo de sua consciência sobre os conceitos e noções implícitos ao fazer.

Este instrumento permite a autorregulação, acompanhando o desenvolvimento do educando. Portanto, é importante que seja feito em diversos momentos e utilizado como norteador de debates, em que as dificuldades que passaram despercebidas possam ser explicitadas e planos de ação sejam traçados para superá-las, considerando neste processo sempre uma atitude dialógica.

## 6.4 Registro de observação.

A observação é um instrumento de análise do desempenho do educando em fatos do cotidiano escolar ou em situações planejadas. Godoy (2009) salienta que, o registro de observação do educador deve:

Sair do registro meramente comportamental para um que seja abrangente e ao mesmo tempo particular, que a respeite enquanto sujeito, com suas potencialidades cognitivas, sociais, artísticas e afetivas e também como um ser que se relaciona com os objetos e o mundo [...]



Inúmeras são as situações que podem ser observadas, identificando posturas do educando nas suas relações com o conhecimento e com o ambiente que o cerca. Portanto, as propostas de trabalho em grupo, seminários, saraus, dramatizações, jogos e brincadeiras são bons momentos que permitem avaliar a interação entre os educandos, as posturas de fala e de escuta, entonação de voz, gestos e transposição de conhecimentos a outras situações, entre outros aspectos.

É importante salientar que, qualquer que seja a proposta realizada, cabe ao educador o discernimento sobre quais aspectos podem ser avaliados e quais são os registros relevantes de realizar para os diferentes momentos (áudios, fotografias, escritos e filmagens) e as respectivas respostas obtidas, a fim de validar este instrumento de registro como fonte de consultas e acompanhamento da progressão das aprendizagens de sua turma.

### **6.5 Conselho de ciclo.**

Por sua instância colegiada, é definido para acontecer em momento previamente determinado, propício para avaliar as aprendizagens e “ensinagens”. Nesse momento é oficializado o registro do percurso pedagógico. Outrossim, é fundamental para a tomada de decisões sobre os novos caminhos, estratégias ou ações.

Supera-se o paradigma excludente de tê-lo como espaço para *lamentações coletivas* ou o *tribunal de contas* onde tudo que o aluno não faz é ressaltado. A perspectiva de Conselho de Ciclo adotada pela SME articula-se como um momento onde o eixo central é o processo de ensino e de aprendizagem fundamental para a transformação da prática pedagógica e avanços na aprendizagem do aluno.

### **6.6 Conselho de alunos.**

Assegurado no Regimento Comum das Escolas Municipais de Jundiaí, o Conselho de Alunos é um instrumento muito valioso, principalmente por seu caráter democrático, pois requer a participação ativa e crítica dos sujeitos. Esse é o espaço institucional da palavra e do diálogo.

Considera-se como espaço de puro aprendizado, tanto para os educandos quanto para os coautores do processo educacional, por isso deve ser planejado e não realizado apenas para o cumprimento do regimento.

### **6.7 Avaliação institucional.**

A avaliação institucional nada mais é do que a avaliação da instituição “escola”. Ou seja, todos os envolvidos no processo educacional devem avaliar o trabalho desenvolvido individualmente e coletivamente. Projetos desenvolvidos, decisões pedagógicas, participação efetiva dos coautores, dos protagonistas, de toda comunidade, planos de ensino, horas de trabalho pedagógico coletivo, instrumentos avaliativos escolhidos e o *por quê*, dentre tantos outros fatores, devem ser levados em consideração ao fazer esse movimento avaliativo. Assim como qualquer avaliação, ela serve para identificar avanços, apontar fragilidades e traçar novos percursos. Tem caráter formativo. Fernandes (2002) afirma que:

A escola que passa por um processo avaliativo sério e participativo





descobre sua identidade e acompanha sua dinâmica. Muita coisa aprende-se com esse processo. Mas o que fica de mais importante é a vivência de uma caminhada reflexiva, democrática e formativa. Todos crescem. Os dados coletados mudam, mas a vivência marca a vida das pessoas e renova as esperanças e compromisso com o trabalho qualitativo e satisfatório para a comunidade escolar e para a sociedade. Avaliação Institucional é, portanto, um processo complexo e não há, pronto para consumo, um modelo ideal e único para as escolas. Ela precisa ser construída. É o desafio de uma longa caminhada possível e necessária.

A Secretaria Municipal de Educação de Jundiaí entende esse momento como crucial para a continuidade efetiva da qualidade do serviço prestado pelas escolas, que se registrem essas avaliações para que se remetam a elas sempre que necessário e para se tornar a memória do caminho trilhado por todos da equipe naquele determinado período de tempo.

### 6.8 Avaliações externas.

É inegável a valia dos indicadores que compõem as avaliações externas na busca de um ensino de qualidade social. Estes instrumentos possibilitam uma gama de informações que subsidiam a implementação de medidas e propostas que auxiliam o percurso na superação das deficiências detectadas na aprendizagem.

Para um impacto positivo, em nossa rede, de modo individual, é destinado um criterioso olhar para esse instrumento. Visto que, seu olhar pela ótica reducionista e tecnicista, desconsidera informações preciosas para o processo de planejamento na escola, nas práticas de sala de aula e na formação dos educadores.

A SME comunga que, a qualidade do ensino é “um fenômeno complexo, abrangente e que envolve múltiplas dimensões” (DOURADO, 2007, p.9), portanto, o resultado da avaliação externa não é determinante para proporcionar o selo de qualidade tão almejado. Afinal, o *ranqueamento* de escolas pelos resultados das avaliações externas sem considerar as múltiplas dimensões do fenômeno de ensino e aprendizagem e as relações do desenvolvimento humano é um grande equívoco, não sendo mais aceitável e compatível com a concepção de educação crítica adotada.

### REFERÊNCIAS.

ALARCÃO, Isabel. *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. 2ª. Ed. São Paulo: Cortez, 2003.

ANDRADE, Cyrce. *A formação lúdica do professor*. In: *Jogos e brincadeiras: desafios e descobertas*. 2 ed. Salto para o Futuro. Ano XVIII, Boletim 07, p. 57-64, maio/2008.

ANTONIO, Clésio Acilino; LUCINI, Marizete. *Ensinar e aprender na educação do campo: processos históricos e pedagógicos em relação*. Caderno CEDES. vol.27,n.72, p. 177-195, 2007.

ARELARO, Lisete Regina Gomes. *O ensino fundamental no Brasil: avanços, perplexidades e tendências*. Educ. Soc. Campinas: vol. 26, n. 92, p. 1039-1066, Especial - Out. 2005.

ARROYO, M. G. *Ciclos de Desenvolvimento Humano e Formação de Educadores*. Educação e Sociedade. Campinas: n. 68, p. 143-162, 1999.



\_\_\_\_\_. *A educação básica e o movimento social do campo*. In: ARROYO, Miguel G.; CALDART, Roseli S. MOLINA, Mônica C. (Org.). *Por uma Educação do Campo*. Petrópolis-RJ: Vozes, 2004.

\_\_\_\_\_. *A escola possível é possível?* In: ARROYO, M.G (org.). *Da escola carente à escola possível*. São Paulo: Loyola.1986.

\_\_\_\_\_. *Ciclos de Desenvolvimento Humano e Formação de Educadores*. *Educação & Sociedade*, ano XX, nº 68, Dezembro/99.

\_\_\_\_\_. *Currículo, território em disputa*. Petrópolis/RJ: Vozes, 2013.

BAKHTIN, Mikhail. *A estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BARRETO, Vera. *Paulo Freire para educadores*. São Paulo: Arte & Ciência, 1998

BENAVENTE, A. *As ciências da educação e a inovação das práticas educativas*. In: *Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. Decisões nas políticas e práticas educativas*. Porto: SPCE, 1992.

BORBA, Ângela Meyer. *O brincar como um modo de ser e estar no mundo*. In: *Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade*. Brasília: Estação Gráfica, 2006, 33 - 45.

BRAKLING, Kátia Lomba. *Sobre a leitura e a formação de leitores*. São Paulo: SEE: Fundação Vanzolini, 2004.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O Que é Educação*. 21ª Ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1988.

BRASIL, Ministério da Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais*. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2013.

BRASIL, Ministério da Educação. *Indagações sobre Currículo*. Antônio Flávio Moreira e Miguel G. Arroyo (coordenadores). Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, nov. de 2008.

BRASIL. Congresso Nacional. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*: Lei n. 9394/96. Brasília: 1996.

BRASIL. Constituição Federal Brasília, 1988 (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília- DF: Senado, 1988.

BRASIL. *Elementos conceituais e metodológicos para definição dos Direitos de Aprendizagem e desenvolvimento do Ciclo de Alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do Ensino Fundamental*. Brasília: 2012.

BRASIL. *Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade*. (Org.) Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

BRASIL. *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Brasília: 1990.

BRASIL. *Lei nº. 10.172, de 2001. Estabelece o Plano Nacional de Educação/PNE*. Brasília: 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Ensino Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: ensino fundamental, 1a a 4a séries*. Brasília: 1997. 10v.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Ensino Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: ensino fundamental, 5a a 8a séries*. Brasília: 1998. 10v.



BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. *Caderno de educação especial: a alfabetização de crianças com deficiência: uma proposta inclusiva*. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: Educação Inclusiva*. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2014.

BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). *A criança no ciclo de alfabetização*. Caderno 02 / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. – Brasília: MEC, SEB, 2015.

BRASIL. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). *Currículo no ciclo de alfabetização: consolidação e monitoramento do processo de ensino e de aprendizagem*. Ano 2, unidade 1. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012. 47 p.

CALDART, Roseli Salete. *Por Uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção*. In: KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete (Org.). *Educação do Campo: identidade e políticas públicas*. Brasília- DF: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 2002.

COELHO, L. M. *Escola pública de horário integral*. Revista Presença Pedagógica, maio/jun. 1997, n.15

\_\_\_\_\_. *Escola pública de horário integral: um tempo (fundamental) para o ensino fundamental*. 2002. Disponível em: <http://www.educacaoonline.pro.br/escola>.

CORTELLA, Mario Sergio. *A escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos*. São Paulo: Cortez, Instituto Paulo Freire, 2006.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. *Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais*. Salamanca:Espanha, 1994.

ESCOLANO, Augustín. *La memoria de la escuela*. Vela Mayor: ano IV, n.11, p.07-13, 1997.

FONSECA, Edi. *Interações: com olhos de ler, apontamentos sobre a leitura para a prática do professor da educação infantil*. Edi Fonseca; Josca Ailine Baroukh, coordenadora; Maria Cristina Carapeto Lavrador Alves (organizadora). São Paulo: Blucher, 2012.

FREIRE, Paulo. *Abertura do Congresso Brasileiro de Leitura*. Campinas: novembro de 1981.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia da Esperança. Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. 5ª ed., Rio: Paz e Terra, 1998.

\_\_\_\_\_. *Ação Cultural para a Liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981, 5ª edição.

\_\_\_\_\_. *Educação na cidade*. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987, 17ª edição.



- \_\_\_\_\_. *Sobre Educação: diálogos (Paulo Freire e Sérgio Guimarães)*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.
- GADOTTI, Moacir. *Pedagogia da Práxis*. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1998.
- \_\_\_\_\_. *Pedagogia: diálogo e conflito*. Moacir Gadotti, Paulo Freire e Sérgio Guimarães. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1995.
- GALIAN E SAMPAIO. *Educação em tempo integral: implicações para o currículo da escola básica*. Agosto de 2012.
- GASPARIN, João Luiz. *Uma didática para a pedagogia histórico-crítica*. 4.ed.rev.e ampl. Campinas-SP: Autores Associados.
- GIMENO SACRISTÁN, J. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. 3. ed. .Porto Alegre/RS: ArtMed, 1998.
- GIROUX, Henry. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- GOMES, A. *Democratização do ensino em questão: a relevância política do fim da reprovação escolar*. Dissertação (Mestrado em Educação). São Paulo: Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2004.
- GONÇALVES, Antonio Sérgio. *Reflexão sobre educação integral e escola de tempo integral*. Cadernos CENPEC n.º 2. Educação Integral. 2006.
- GOODSON, Ivor F. *Currículo: Teoria e história*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.  
Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm).
- JOLIBERT, J. *Formando crianças leitores de textos*. Porto alegre: Artmed, 1994.
- JUNDIAI. Imprensa Oficial do Município. *Edição 3438*. Jundiaí: 2010. Disponível em : <http://imprensaoficial.jundiai.sp.gov.br/educacao-3438/>
- KLEIMAN, Angela. *Oficinas de leitura: teoria e prática*. São Paulo: Pontes, 1998
- \_\_\_\_\_. *Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?* Campinas: CEFIEL/IEL/Unicamp, 2005-2010.
- LERNER, Delia. *Ler e escrever na escola: o real, o possível, e o necessário*. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- LIMA, Elmo de S. *Currículo das escolas do campo: perspectivas de rupturas e inovação*. In: LIMA, Elmo de Souza; SILVA, Ariosto Moura da. *Diálogos sobre Educação do Campo*. Teresina: EDUFPI, 2011.
- LIMA, Mayumi W. de Souza. *A cidade e a criança*. São Paulo: Nobel, 1989.
- MOREIRA, A.F.B. *O Campo do currículo no Brasil: os anos 1990*. In *Didática, currículo e saberes escolares*. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2000.
- \_\_\_\_\_. *A crise da teoria curricular crítica*. In COSTA, Marisa Vorraber (org). *O currículo nos limiares do contemporâneo*. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.
- \_\_\_\_\_. *Os Parâmetros Curriculares Nacionais em questão. Educação e Realidade*. V.21, no.1, p.9-22. Porto Alegre: 1996.



MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. *Indagações sobre o currículo: currículo, conhecimento e cultura*. Brasília: Ministério da Educação, 2007, p. 5 – 21.

PERROTTI, Edmir. *Confinamento cultural, infância e leitura*. São Paulo: Summus, 1990.

PINTO, Maria Raquel Barreto. *Tempo e Espaço Escolares: O (des)confinamento da infância*. ANPED. Santa Catarina: GT Educação Fundamental n.13, 2005.

POCHO, Cláudia Lopes. *Tecnologia Educacional: descubra suas possibilidades em sala de aula*. Cláudia Lopes Pocho, Márcia de Medeiros Aguiar, Marisa Narcizo Sampaio; Lígia Silva Leite (coord.). 8. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

PROVENZANO, Bruna. *Percursos da educação integral em busca da qualidade e da equidade*. Beatriz Pentead Lomonaco, Leticia Araújo Moreira da Silva. São Paulo: CENPEC: Fundação Itaú Social, Unicef, 2013.

QUINTEIRO, Jucirema. *Infância e Escola: uma relação marcada por preconceitos*. (Tese de Doutorado). Campinas, SP: Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2000.

REVISTA EDUCAÇÃO. *Mais tempo pra quê?* Agosto de 2011.

REVISTA ELETRÔNICA DE EDUCAÇÃO. Ano II, No. 03, ago./dez. 2008.

SACRISTÁN, J. G. e GÓMEZ, A. I. P. *Compreender e transformar o ensino*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SAMPAIO, M. das Mercês F. (coord.) *Relatório de análise de propostas curriculares de ensino fundamental e médio*. São Paulo; Brasília: MEC, 2010.

SAMPAIO, M. das Mercês F., FALSARELLA, Ana M., MENDES, Mônica, F. V. *A produção intelectual de crítica aos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental*. In: II Colóquio Luso- Brasileiro sobre Questões Curriculares/VI Colóquio sobre Questões Curriculares. vol. 1, p.1-10. Rio de Janeiro: 2004

SAVIANI, Nereide. *Saber Escolar, currículo e didática: problemas da unidade conteúdo/método no processo pedagógico*. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

SCOCUGLIA, Afonso Celso. *A história das ideias de Paulo Freire e a atual crise de paradigma*. João Pessoa: Ed. Universitária/ UFPB, 1997.

SILVA, Tomaz Tadeu. *Documentos e Identidades: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SOARES, Magda Becker. *Letramento e alfabetização: as muitas facetas*. Revista Brasileira de Educação. n 25, p. 5-17, jan./abr. 2004.

\_\_\_\_\_. *Letramento e escolarização*. In: RIBEIRO, Vera Masagão (Org.) *Letramento no Brasil*. São Paulo: Global, 2003. p. 89-113.

\_\_\_\_\_. *Alfabetização e letramento*, 2. ed. São Paulo: Contexto, 2004.

\_\_\_\_\_. *Letramento: um tema em três gêneros*. 2. ed. Belo Horizonte: Autentica, 2001.

STRECK, Danilo(org.) *Paulo Freire: ética, utopia e educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1987.



## COMISSÕES DE ELABORAÇÃO DO DOCUMENTO

Adriano Alberto Costa – EMEB Américo Mendes  
Alexandra Severino C. Kneupp – EMEB Ivo de Bona  
Alexandre Luiz da Silva – EMEB Pedro de Oliveira  
Ana Lúcia Cassiano Frassi – EMEB Marly de M. Mendes Pereira  
Ana Lúcia P. Kalmar – EMEB Dr. José Romeiro Pereira  
Ana Paula Roncolleta Rojas – EMEB Pedro de Oliveira  
Andréia Cayres Mazoni Sobrinho – EMEB Prof. Antonio Adelino Marques da Silva Brandão  
Antonio Vieira de Souza – EMEB Profª Isabel Christina Marques de Oliveira  
Cícera A. Escoura Bueno – EMEB Profª Odila Richter  
Cláudia Alessandra Ubinha – SME / DEB - EF  
Eliza Regina F. Domiciano – EMEB Profª Maria José Maia de Toledo  
Érica Fernanda de Oliveira Menezes – SME / DEB - EF  
Janaina G. de S. Mota – EMEB Fátima Aparecida D. dos Santos Pandolpho  
Jaqueline S. Lima – EMEB Prof. Luiz Biela de Souza  
Juliana A. S. Carrasco – EMEB Prof. Flávio D' Angieri  
Juliana Fávaro Polli – EMEB Profª Beatriz Blattner Pupo  
Leslie Savietto – EMEB Profª Odila Richter  
Maria de Lourdes Baptistella – EMEB Prof. Joaquim Candelário de Freitas  
Mariana Angelita Rodrigues – EMEB Profª Fátima Pandolpho  
Marila Martins de Moura – EMEB Profª Beatriz Blattner Pupo  
Marineide Vilas Boas – SME / DEB - EF  
Nilza Ap. P. Franco de Godoy – EMEB Pedro de Oliveira  
Odalice F. Brestschaft – EMEB Profª Marina de Almeida Rinaldi Carvalho  
Paula Priscila F. Vancini – EMEB Américo Mendes  
Paulo Henrique Ferreira – EMEB Prof. Luiz Biela de Souza  
Regiane Forti Reis – EMEB Prof. Fábio Rodrigues Mendes  
Ana Cláudia Ap. Barbosa – EMEB Prof. Oscar Augusto Guelli  
Ana Paula Freguglia – EMEB Prof. José Leme do Prado Filho  
Andréa Araújo de Arruda Silva - SME / DEB - EF  
Andrea Rose Ribeiro Estevam – Núcleo de Arte, Educação e Cultura  
Carina C. G. Vieira Franco – Diretoria de Educação Inclusiva  
Caroline de Faria Begiato – EMEB Profª Janet Ferreira Prado  
Cristina Aparecida Buscato dos Santos - SME / DEB - EF  
Débora Regina Ferreira Cesaroni – Diretoria de Educação Inclusiva  
Edilene de Souza Visnardi – EMEB Prof. Flávio D' Angieri  
Elaine Aparecida Santos Ferreira - EMEB Profª Janet Ferreira Prado  
Elaine C. Souza B. Netto – EMEB Prof. Joaquim Candelário de Freitas  
Emília A. S. dos Anjos - EMEB Judith Almeida Curado Arruda  
Joyce R. da Mota Iole – EMEB Judith Almeida Curado Arruda  
Lígia Daiane Luz – Centro de Informática



Luciana Sampaio Nagashima – EMEB Judith Almeida Curado Arruda  
Maria Cristina Milena Abril Santos – EMEB Deputado Ranieri Mazzilli  
Marina Fernanda Santos Rozado – EMEB Prof. José Leme do Prado Filho  
Marjorie S. Ferreira Bolognani – EMEB Profª Marly M. Mendes Pereira  
Nilmara de Souza Costa Dala Vechia – SME / Diretoria de Educação Inclusiva  
Patrícia Alves Salido – EMEB Deputado Ranieri Mazzilli  
Raquel Elisabete de Oliveira Santos – EMEB Prof. Carlos Foot Guimarães  
Renata F. M. Saviato – Diretoria de Educação Inclusiva  
Rosana de Almeida Resende Lima - SME / DEB – EF  
Roseli Mariano – EMEB Prof. Fábio Rodrigues Mendes  
Sandra A. Torres – EMEB Profª Glória da Silva Rocha Genovese  
Silvana Costa Ramos- EMEB Prof. Fábio Rodrigues Mendes  
Silvana E. Martini – EMEB Marcos Gasparian  
Tânia Zilda Pinto Barros - EMEB Profª Melânia F. Barbosa  
Telma R. de Lima – Núcleo de Educação Socioambiental  
Valdineia Aparecida do Nascimento – SME / Diretoria de Educação Inclusiva  
Virgínia G. Fioratto – EMEB Profª Melânia Fortarel Barbosa  
Adriana Aparecida s. de Matos – EMEB Deodato Janski  
Aline Maria Anselmo Magalhães – EMEB Dr. José Romeiro Pereira  
Ana Cristina dias Rocha Lima – EMEB Profª Anna Rita Alves Ludke  
Driely Gomes – EMEB Antonino Messina  
Elenilda R. L. Gonçalves – EMEB Profª Geralda Berthola Facca  
Helder Lima – EMEB Prof. Pedro Clarismundo Fornari  
Karen Silva Merlim – EMEB Prof. Flávio D’ Angieri  
Kátia Fernanda Piazzentin Tresso - SME / DEB - EF  
Laura Rizzi Rancoleta – EMEB Prof. Oscar Augusto Guelli  
Leandro Paulo S. Araujo – EMEB Ivo de Bona  
Leandro Thomazini – EMEB Prof. Carlos Foot Guimarães  
Marcela Pergolizzi – EMEB Profª Rute Miranda Duarte Sirilo  
Maria Clara de P. B. Leal – EMEB Prof. Geraldo Pinto Duarte Paes  
Marisa De Salvo Miotti - SME / DEB – EF  
Paula Andreia de Souza – EMEB Luzia Francisca de Souza Martins  
Priscila Coscarella – EMEB Prof. Nassib Cury  
Rita de Cássia Stella Busato - SME / DEB - EF  
Selma Regina de Oliveira – EMEB Rotary Clube  
Sibele Scavone dos Santos – EMEB Prof. Nassib Cury  
Silvana Bellini – EMEB Comendador Hermenegildo Martinelli  
Solange Miguel Vaz - EMEB Deodato Janski  
Telma Regina Davini Rossini – EMEB Comendador Hermenegildo Martinelli  
Adriana M. Ketterman – EMEB Profª Maria Angélica Lorençon  
Ana Cristina L. S. Guimarães – EMEB Prof. Anézio de Oliveira  
Carmen Sílvia Nalli Bulhões - SME / DEB - EF



Fernanda C. M. Soares – EMEB Prof. João Luiz de Campos  
Flávia Cristina S. Peres – EMEB Antonio Loureiro  
Lilia Regina Cereser D’Ambrosio – EMEB Prof. Luiz Biela de Souza  
Luciana O. Rocheti – EMEB Prof. Lázaro Miranda Duarte  
Marlene Aparecida Mazon – EMEB Prof. Nassib Cury  
Paula Cristiane Polizio Bogajo - SME / DEB – EF  
Priscila Pereira Joânico – EMEB Profª Maria Angélica Lorençon  
Rosana Maria Venditti Prates - EMEB Profª Isabel Christina Marques de Oliveira  
Sandra Regina F. Reis – EMEB Antonio Loureiro  
Simone R. B. de Souza – EMEB Profª Aparecida Merino Elias  
Alessandra Siqueira lebrão de Faria - EMEB Profª Armanda Santana Polenti  
Alzeni Caldas C. Toledo – EMEB Profª Glória da Silva Rocha Genovesi  
Camila Fernandes de Freitas – EMEB Duílio Mazieiro  
Cinthia Rizzato Polônio - SME / DEB - EF  
Eliza Maria de Aquino – EMEB Profª Armanda Santana Polenti  
Érica C. C. Silva Zanoto – EMEB Profª Maria José Maia de Toledo  
Gisele Aparecida Guilhen Müller - SME / DEB - EF  
Isabella Souza e Silva – EMEB Profª Armanda Santana Polenti  
Lucinéia M. Máximo – EMEB Aparecido Garcia  
Lucineide Anita Frezza – EMEB Prof. Pedro Clarismundo Fornari  
Margarete D. de Campos – EMEB Prof. Lázaro Miranda Duarte  
Marianna I. Di Dario – EMEB Profª Armanda Santana Polenti  
Noeli C. Martho – EMEB Profª Anna Rita Alves Ludke  
Paula Vicente de O. Santos – EMEB Profª Glória da Silva Rocha Genovese  
Raquel G. Fernandez – EMEB Aparecido Garcia  
Rosangela C. F. Rodrigues – EMEB Irmã Flórida Mestag  
Samanta Carnio Ferreira – EMEB José Sciamarelli Sobrinho  
Taís Vito Vieira – EMEB Antonino Messina  
Tania R. R. S. Silva – EMEB Irmã Flórida Mestag  
Thatiana Ajudarte Bonelli – EMEB Prof. Anézio de Oliveira  
Ulysses Faria Lopes – EMEB Duílio Mazieiro  
Valdinei C. Barbosa – EMEB Profª Rute Mirante Duarte Sirilo  
Yoná Ramires F. Fasoli – EMEB Luzia Francisca de Souza Martins  
Zenilda Santos Anjos – EMEB Profª Cesarina Fortarel Gonçalves Dias





# **Educação Fundamental**

## **Parte II**





Secretaria Municipal de Educação

DIRETRIZES CURRICULARES DA  
EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL -  
(06 a 14 anos ) PARTE I I

JUNDIAÍ SP  
2016





## SUMÁRIO

1. CONTEXTO HISTÓRICO.....	230
2. ORGANIZAÇÃO DO CURRÍCULO - ARTICULAÇÃO, INTEGRAÇÃO E CONTEXTUALIZAÇÃO DOS SABERES.....	231
REFERÊNCIAS.....	232
3. ÁREA DE LINGUAGENS.....	233
3.1 Componente curricular: língua portuguesa.....	233
3.1.2 <i>Um pouco sobre alfabetização e letramento</i> .....	234
3.1.3 <i>Leitura</i> .....	236
3.1.4 <i>Produção de texto escrito</i> .....	238
3.1.5 <i>O trabalho com gêneros textuais</i> .....	239
3.1.6 <i>Oralidade</i> .....	242
3.1.7 <i>Análise e reflexão sobre a língua/Análise linguística</i> .....	243
REFERÊNCIAS.....	244
3.2 Componente curricular língua estrangeira moderna – inglês.....	245
3.2.1 <i>Abordagem de ensino</i> .....	247
3.2.2 <i>Avaliação de aprendizagem</i> .....	249
3.3 Componente curricular: arte.....	250
REFERÊNCIAS.....	253
3.4 Componente curricular: educação física.....	253
REFERÊNCIAS.....	269
4. ÁREA DE MATEMÁTICA.....	270
4.1 Componente curricular: matemática.....	270
REFERÊNCIAS.....	275
5. ÁREA DE CIÊNCIAS DA NATUREZA.....	276
5.1 Componente curricular: ciências.....	276
REFERÊNCIAS.....	279
6. ÁREA DE CIÊNCIAS HUMANAS.....	280
6.1 Componente curricular: história.....	281
6.2 Componente curricular: geografia.....	282
REFERÊNCIAS.....	286
6.3. Ensino religioso.....	286
REFERÊNCIAS.....	288
7. TEMAS INTEGRADORES.....	288
7.1. O trabalho silencioso, mas eficaz, dos Temas Integradores.....	288
REFERÊNCIAS.....	295
COMISSÃO DE ELABORAÇÃO DA PROPOSTA CURRICULAR DO ENSINO FUNDAMENTAL.....	297

**DIRETRIZES CURRICULARES DO ENSINO FUNDAMENTAL (06 - 14 ANOS)****PARTE II.****1. CONTEXTO HISTÓRICO.**

A Constituição Federal (1988), a fim de garantir a todos os educandos igualdade de condições para o acesso aos saberes e para a permanência na escola, determina em seu Artigo 210 que “serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais”.

A LDBEN, Lei Federal nº 9.394/96, em seu art. 26, determina a construção de currículos “[...] com uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, a qual deverá levar em conta características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela” a fim de incluir o educando na construção do seu próprio currículo.

Contempla, portanto, quanto à composição curricular, dois eixos:

- Uma *Base Nacional Comum*, com a qual se garante uma unidade nacional, para que todos os educandos possam ter acesso aos conhecimentos mínimos necessários ao exercício da vida cidadã. A Base Nacional Comum é, portanto, uma dimensão obrigatória dos currículos nacionais e é definida pela União.
- Uma *Parte Diversificada* do currículo, também obrigatória, que se compõe de conteúdos complementares, identificados na realidade regional e local, que devem ser escolhidos em cada sistema ou rede de ensino e em cada escola. Assim, a escola tem autonomia para incluir temas de seu interesse.

Essa mesma LDBEN (1996) apresenta uma concepção própria e nova da autonomia das escolas para a elaboração de seus projetos pedagógicos. Estes devem articular-se com as diretrizes pedagógicas nacionais, expressas na própria LDBEN (1996) e nas normas e orientações estabelecidas pela legislação de ensino. Estas determinações se articulam nos projetos pedagógicos, a partir da interlocução recíproca de todos estes elementos com as realidades nacionais, regionais, locais e mundiais.

As normas legais oferecem quanto à organização curricular, a flexibilidade necessária no tratamento dos componentes curriculares com o objetivo de favorecer o processo de aprendizagem, sendo, tanto momento de igualdade de oportunidades, de condições, de formação comum, quanto de pluralidade de concepções, de situações e de diferenças específicas.

Base comum e parte diversificada formam um todo no qual se dá uma interação ativa entre todos os componentes curriculares de uma proposta pedagógica, numa compreensão mais flexível, mais ampla, mais abrangente de currículo, em que cada escola desenvolva seu projeto pedagógico com múltiplas possibilidades de organização curricular.

Dessa forma, é por meio da construção da proposta pedagógica da escola que a *Base Nacional Comum* e a *Parte Diversificada* se integram. A composição curricular deve buscar a articulação entre os vários aspectos da vida cidadã - a saúde, a sexualidade, a vida familiar e social, o meio ambiente, o trabalho, a ciência e a tecnologia, a cultura, as linguagens, com as áreas de conhecimento, em função do objetivo maior do ensino fundamental, que de acordo com a LDBEN (1996), em seu artigo 32, é o de propiciar a todos formação básica para a cidadania, a partir da criação na escola de condições de aprendizagem para:



Art.32 [...] a formação básica do cidadão, mediante:

I - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;

II - a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;

III - o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;

IV - o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social.

Quanto aos atuais dispositivos relativos à organização curricular da educação escolar, pode-se constatar que caminham no sentido de garantir a efetivação dos objetivos da educação democrática.

## **2. ORGANIZAÇÃO DO CURRÍCULO - ARTICULAÇÃO, INTEGRAÇÃO E CONTEXTUALIZAÇÃO DOS SABERES.**

De acordo com a referida Lei no 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) e suas emendas, os currículos do Ensino Fundamental devem abranger, obrigatoriamente, o estudo da Língua Portuguesa e da Matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política enfatizando-se o conhecimento do Brasil.

São áreas curriculares obrigatórias e integradas à proposta pedagógica da escola, o ensino da Arte, que visa promover o desenvolvimento cultural dos educandos; e a Educação Física, que deve ajustar-se às faixas etárias e às condições da população escolar. O ensino de ao menos uma língua estrangeira moderna passa a se constituir um componente curricular obrigatório, a partir da quinta série do ensino fundamental (art. 26, § 5º da LDBEN). Quanto ao ensino religioso, a LDBEN (1996) manteve a orientação já adotada pela política educacional brasileira, ou seja, constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas, mas é de matrícula facultativa, respeitadas as preferências manifestadas pelos alunos ou por seus responsáveis (art. 33).

O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia. Ainda, a Lei no 10.639/03 introduz no currículo a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, que incluirá o estudo da história da África e dos africanos ( lei 10.639/2003 e 11.645/2008; Parecer C.N.E/CP 03/2004; Resolução C.N.E/ C.P 01/2004), a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinente à História do Brasil.

As Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental de 09 (nove) anos, no artigo 15, estabelecem a organização dos componentes curriculares em áreas de conhecimento – Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Ensino Religioso. Os conhecimentos, que na Educação Infantil são organizados em campos de experiências, no Ensino Fundamental passam a compor áreas de conhecimento, em razão da inclusão de novos componentes curriculares e conseqüente ampliação da sistematização. As áreas agrupam conhecimentos que apresentam convergências e semelhanças, indicando o papel de cada componente na construção do currículo integral, mantendo um diálogo constante, na medida em que os saberes, mesmo na sua diversidade e especificidade,



comunicam-se entre si.

A articulação dos saberes, quer no âmbito de uma área, ou entre áreas diversas, é indispensável para evitar a fragmentação dos conhecimentos provocada por sua mera justaposição. Nessa perspectiva a interligação entre as áreas do conhecimento e os componentes curriculares se concretiza por intermédio de temas integradores que permitem melhor compreensão do objeto de estudo por meio da integração de diferentes aspectos da realidade à luz das especificidades dos diversos componentes curriculares.

A organização curricular deve proporcionar integração das áreas, dos componentes, dos saberes, pelo desenvolvimento de unidades, projetos, eixos temáticos, temas geradores, selecionados de acordo com sua relevância social e seu significado para o educando e que ofereçam a possibilidade de estabelecer todas as relações possíveis para uma aprendizagem mais integrada, que contemple a formação do homem integral. Para tal é necessária, uma prática educativa contextualizada, que perpassa os objetivos de aprendizagem dos diversos componentes curriculares e dessa forma substitua a fragmentação pela articulação e integração, permitindo a reelaboração dos saberes já construídos historicamente.

Partindo dos objetivos amplos e mais específicos, dispostos nas normas legais, cabe à comunidade escolar, na elaboração de seu Projeto Político Pedagógico, a definição da forma de organização mais adequada e das abordagens - inter/transdisciplinares dos saberes, necessárias para promover a integração e articulação das áreas e componentes curriculares nos ciclos, rompendo-se eventuais fronteiras. No processo de elaboração de seu projeto curricular, a escola, além de considerar os fundamentos centrais e conteúdos conceituais das áreas do conhecimento, atitudes, valores, procedimentos, deve traçar estratégias para levantamento do diagnóstico da realidade da região, da comunidade escolar, dos conhecimentos prévios dos educandos, seus saberes culturais, interesses, necessidades, vivências.

Todos os saberes são importantes e devem ser apresentados e trabalhados de modo que a articulação seja garantida, segundo temáticas relevantes que favoreçam a formação de educandos com pensamento crítico e analítico e estimulem o raciocínio a partir dos diferentes referenciais ligados a todas as áreas do conhecimento. O planejamento, que ocorre na escola, das trajetórias para que os educandos possam construir aprendizagens significativas deve considerar as idades e o ciclo de aprendizagem e constituir-se como um processo dinâmico em permanente (re) constituição.

Para que os educandos possam fazer uma leitura com maior propriedade do mundo, segundo Corsino (2007) é imprescindível articular as Ciências, as noções Lógico-Matemáticas e as Linguagens a partir do estudo, comparação, investigação, reflexão crítica sobre grupos humanos e o lugar onde habitam, transformações, suas conseqüências e formas de intervir sobre a realidade, sobre relações entre os seres humanos, outros seres vivos e tecnologias.

Como meio para que se efetive esse processo educativo, é necessária a adoção de procedimentos metodológicos mais adequados à investigação da realidade, da sociedade, da natureza, que propiciem o desvelamento da problemática abordada, partindo da compreensão do indivíduo como um ser indiviso em suas múltiplas dimensões, sujeito em relação dialética com o outro e com o objeto do conhecimento.

## REFERÊNCIAS.

AIRES, J. *Integração curricular e interdisciplinaridade: sinônimos?* In: *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 36, n.1, p. 215-230, jan./abr., 2011.

BRASIL, Ministério da Educação. *Indagações sobre Currículo*. Antônio Flávio Moreira e Miguel G. Arroyo





(coordenadores). Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, nov. de 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Ensino Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino fundamental, 1a a 4a séries*. Brasília, 1997. 10v.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Ensino Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino fundamental, 5a a 8a séries*. Brasília, 1998. 10v.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. *Lei n° 9394/96. LDB – Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília, 1996.

BRASIL. Ministério de Educação. Conselho Nacional de Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica*. Brasília: MEC/CNE, 2013b.

CORSINO, Patrícia. *As crianças de seis anos e as áreas do conhecimento*. In: BEAUCHAMP, J. et alii. *Ensino Fundamental de Nove Anos: Orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

DIAS, R. E. *Organização curricular: um campo de antagonismos*. In: LOPES, Alice Casimiro; ALBA, Alicia de (Org.). *Diálogos curriculares entre Brasil e México*. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2014.

### 3. ÁREA DE LINGUAGENS.

#### 3.1 Componente curricular: língua portuguesa.

“Através da linguagem - capacidade humana realizada sob a forma de signos verbais, gestuais, imagéticos, dentre outros - os sujeitos se constituem, constroem identidades, produzem conhecimento e agem de forma crítica no mundo.”  
(D.C.N. 2013,p.28)

O trabalho na área de linguagem parte do princípio de que a criança possui infinitas potencialidades de desenvolvimento da sua sensibilidade e de expressão. Assim sendo, é necessário que as atividades sejam instrumentos de formação integral e de inclusão social, promovendo a criatividade, a solidariedade, a cidadania e o desenvolvimento de atitudes de coletividade (BRASIL, 2012, p 24.).

Para tanto e em especial no componente curricular da Língua Portuguesa, essa proposta assume a concepção de *língua* compreendida como ação entre sujeitos, e os fenômenos linguísticos são compreendidos como espaço de interação no qual os indivíduos participam ativamente, elaborando enunciados para atender diferentes finalidades comunicativas (BAKHTIN, 1953). Considerando que a língua tem por objetivo maior o seu *uso*, entende-se que é papel da escola ajudar os educandos a tornarem-se cada vez mais proficientes e autônomos ao transitarem por todas as esferas discursivas. Para Rojo (2009, p.107), “um dos objetivos principais da escola é justamente possibilitar que seus alunos possam participar das várias práticas sociais que se utilizam da leitura e da escrita (letramentos) na vida da cidade, de maneira ética, crítica e democrática”.

Para isso, cabe à escola assegurar às crianças, jovens e adolescentes vivências de leitura, de escrita, de escuta atenta e de fala elaborada, com diversas finalidades. De acordo com Bronckart (1999) e Schneuwly (2004) ,



é necessário ir além das *vivências*, propondo um trabalho progressivo e aprofundado com os gêneros textuais orais e escritos, envolvendo situações em que essa exploração faça sentido.

Compreende-se que todos os professores da Educação Básica são professores responsáveis pela linguagem e a articulação entre os diferentes componentes curriculares favorecem as vivências com a língua na perspectiva do discurso e também que a garantia de participação plena na sociedade passa pela articulação entre os diferentes eixos. Sendo assim,

“para avançar no sentido de articular os eixos e as dimensões do ensino nesse componente curricular, e deste com os outros componentes, faz-se necessário reconhecer a diversidade e a heterogeneidade de gêneros discursivos escritos e orais em circulação, bem como as complexas relações que se estabelecem entre eles. É preciso compreender que os usos do oral e do escrito complementam-se nas práticas de letramento e que a fala e a escrita se relacionam em vários níveis: práticas sociodiscursivas na oralidade e na escrita” (BRASIL, PNAIC, 2015, p. 9).

Partindo dessa premissa, a cada texto ofertado aos educandos, a cada espaço para reflexão, a cada postura de incentivo e respeito, a ética se faz presente. A ajuda e a solidariedade representam a cooperação; as temáticas diversas atendem não só a ampliação de saberes, mas o contato com novas culturas traz o constante respeito à diversidade.

Dado o exposto, a intenção de formar pessoas ativas e críticas, capazes de argumentar, questionar, refletir e pensar em novas possibilidades, faz com que o trabalho da Língua Portuguesa esteja vinculado com os temas integradores.

### 3.1.2 *Um pouco sobre alfabetização e letramento.*

“Todo o ser humano, independentemente de ser leitor de livros ou não, possui essa capacidade natural de ler o mundo que o questiona, de se ler a si mesmo nos outros e os outros em si; de interpretar o conjunto de signos, sinais, cores, movimentos, traços que o interpelam quotidianamente. Assim, reduzir o ato de ler à decodificação do alfabeto é uma forma muito limitada de conceber a leitura”.

(CARLOS, 2008, p. 44)

Ao tomarmos a língua numa concepção discursiva e como um processo de inúmeras interações, faz-se necessário também um posicionamento diante da forma de se conceber o modo pelo qual os educandos aprendem a ler e a escrever.

Entende-se que os antigos métodos de alfabetização elaborados em outros momentos, chamados hoje de *tradicionais*, têm uma visão muito simplista, sobre como se aprende a leitura e se apropria da escrita alfabética, considerando a língua escrita um código, destacando-se o erro como algo a ser evitado. O rompimento da concepção da língua escrita como *código* para uma concepção de língua como *sistema de notação alfabética*, amparado pelos



estudos de Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1986), trouxe avanços significativos ao fazer pedagógico, juntamente com a concepção de que por meio da interação com os usos e funções da língua é que a aprendizagem ocorre. O erro passa a ser entendido como parte do processo.

Para a apropriação do Sistema de Escrita Alfabética, todo educando precisa compreender as regras do seu funcionamento e isso não acontece a partir de memorizações, mas sim de reflexões conceituais e lógicas profundas, num intenso trabalho mental. Cada um carrega uma bagagem de conhecimentos que são valorizados para o ensino. Há dois aspectos que precisam ser desvendados para que a criança comece a compreender o funcionamento do sistema de escrita alfabética:

- O que é que as letras *notam* (isto é, registram).
- Como as letras criam *notações* (ou palavras escritas).

Tanto os saberes sobre o sistema de escrita quanto aqueles sobre a linguagem escrita podem e devem ser trabalhados de forma concomitante. Afinal, não basta colocar os educandos diante dos textos para que compreendam o sistema de escrita alfabético e seu funcionamento para que aprendam a linguagem escrita. Por outro lado, sabemos também que apenas a aquisição do sistema alfabético não garante a possibilidade de participarem com sucesso das práticas sociais de leitura, de escrita e de comunicação oral.

É necessária a imersão nas práticas sociais de leitura e escrita e, ao mesmo tempo, um trabalho com as especificidades da alfabetização para ajudar os educandos a compreenderem o funcionamento do sistema de escrita alfabética (SEA).

O sistema notacional de escrita, assim como qualquer sistema, tem uma série de propriedades que precisam ser compreendidas. Morais (2012) explicita com muita clareza algumas que precisam ser compreendidas pelos educandos no processo de alfabetização:

- Escreve-se com letras, que não podem ser inventadas, que têm um repertório finito e que são diferentes de números e de outros símbolos.
  - As letras têm formatos fixos e pequenas variações produzem mudanças na identidade das mesmas (p, q, b, d), embora uma letra assuma formatos variados (P, p, Q, q).
  - A ordem das letras no interior da palavra não pode ser mudada.
  - Uma letra pode se repetir no interior de uma palavra e em diferentes palavras, ao mesmo tempo em que distintas palavras compartilham as mesmas letras.
  - Nem todas as letras podem ocupar certas posições no interior das palavras e nem todas as letras podem vir juntas de quaisquer outras.
  - As letras notam ou substituem a pauta sonora das palavras que pronunciamos e nunca levam em conta as características físicas ou funcionais dos referentes que substituem.
  - As letras *notam* segmentos sonoros menores que as sílabas orais que pronunciamos.
  - As letras têm valores sonoros fixos, apesar de muitas terem mais de um valor sonoro e certos sons poderem ser notados com mais de uma letra.
  - Além de letras, na escrita de palavras, usam-se, também, algumas marcas (acentos) que podem modificar a tonicidade ou o som das letras ou sílabas onde aparecem.
  - As sílabas podem variar quanto às combinações entre consoantes e vogais (CV, CCV, CVV, CVC, V, VC, VCC, CCVCC...), mas a estrutura predominante no português é a sílaba CV (consoante –



- As letras *notam* segmentos sonoros menores que as sílabas orais que pronunciamos.
- As letras têm valores sonoros fixos, apesar de muitas terem mais de um valor sonoro e certos sons poderem ser notados com mais de uma letra.
- Além de letras, na escrita de palavras, usam-se, também, algumas marcas (acentos) que podem modificar a tonicidade ou o som das letras ou sílabas onde aparecem.
- As sílabas podem variar quanto às combinações entre consoantes e vogais (CV, CCV, CVV, CVC, V, VC, VCC, CCVCC...), mas a estrutura predominante no português é a sílaba CV (consoante – vogal), e todas as sílabas do português contêm, ao menos, uma vogal.

Defende-se que *a alfabetização é o processo em que as crianças aprendem não somente a ler e a escrever, mas também a falar e a escutar em diferentes contextos sociais, e que a leitura, a escrita, a fala e a escuta representam meios de apropriação de conhecimentos relevantes para a vida. ( PNAIC, 2015, p. 7).*

### 3.1.3 Leitura.

O ato de ler pressupõe múltiplas possibilidades; a leitura passa pelos sentidos, pela memória, pela vivência do leitor, de forma que “[...] uma leitura tem sua gênese nos olhos, na memória, nos desejos do leitor que mobiliza sua vida para emprestá-la ao texto e, ao mesmo tempo, aproveitar para que ele a redimensione.” (YUNES, 2003a, p. 13)

Nessa proposta, a leitura é entendida como prática social. Para ler textos escritos, os educandos têm que ser ensinados. É necessário conduzir esse ensino com base na seleção de textos da prática social real, portanto, diversificados tanto na temática quanto nas finalidades. Entende-se também que a leitura é dar sentidos e que o sentido se dá com as oportunidades de leitura e de análise linguística que os educandos têm, mediados pelo professor.

Para formar leitores ativos e críticos, faz-se necessário:

- Selecionar de forma criteriosa os textos lidos (de diferentes gêneros), levando-se em conta as temáticas e interesses dos educandos.
- Que a leitura atenda a diferentes propósitos.
- Refletir sobre o contexto em que o texto foi escrito.
- Que se oportunize o desenvolvimento das estratégias de leitura.



- Explorar os recursos linguísticos usados nos textos.
- Discutir as temáticas.

Solé (1998) defende que as estratégias de leitura são ensináveis, recomendando que o trabalho com o texto na escola inclua situações didáticas em que os educandos sejam desafiados a usar diferentes formas de aproximação dos textos. Essas estratégias podem e devem ser acionadas antes, durante e depois da leitura. A autora propõe que, nas práticas escolares, dentre outros aspectos, se ensine a:

- compreender as finalidades implícitas e explícitas do texto;
- ativar conhecimento prévios;
- selecionar o essencial e o relevante à compreensão do assunto abordado;
- identificar a consistência interna do conteúdo expresso, comparando com conhecimentos extratextuais;
- elaborar inferência, levantando hipóteses e fazendo interpretações;
- fazer uma leitura crítica dos textos, comparando as diferentes fontes, autores e épocas.

Ao ler um texto, o leitor vai atribuindo sentido conforme o contexto, suprimindo, subvertendo ou acrescentando sentidos que, muitas vezes, sequer foram imaginados pelo autor. Sendo assim, ler é uma prática em que “[...] cada leitor, a partir de suas referências, individuais ou sociais, históricas ou existenciais, dá um sentido mais ou menos singular, mais ou menos partilhado, aos textos de que se apropria.” (CHARTIER, 1996, p. 20).

Cabe à escola ensinar que a leitura de diferentes gêneros exige posturas diferentes. Ler um *conto* e ler um *manual de instrução*, por exemplo, requer leituras diferentes exatamente por serem textos com finalidades diferentes.

A leitura envolve a aprendizagem de diferentes saberes, entre eles, a compreensão do sistema de escrita alfabética, compreensão das informações implícitas e explícitas dos textos lidos e a construção dos sentidos. Esses saberes não podem ser pensados e nem planejados hierarquicamente, mas interligados. É papel da escola ensinar essas leituras aos educandos.

Nas escolas da rede municipal de Jundiá cabem as práticas de leituras dos diferentes tipos de textos, das mais diversas esferas sociais e com diferentes finalidades. Ler para promover um debate, para escrever sobre alguma descoberta, para organizar uma peça teatral, ler para ampliar repertório, ler para aprender, ler para formar leitores críticos são exemplos de outras finalidades da leitura. Práticas essas realizadas por toda comunidade escolar.



Quanto maior a experiência dos educandos em ler textos, mais chances de conseguirem desenvolver a produção de sentidos. Para isso, é fundamental proporcionar a eles diferentes práticas de leitura, com diferentes leitores também, tanto para despertar o gosto e o desejo por ler, como para oportunizar aprendizagens sobre a língua escrita. A exploração de recursos linguísticos presentes em cada texto é fundamental para ajudar na atribuição de sentidos. Auxiliá-los nessa caminhada é função de todos os profissionais envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

Uma diferenciação importante a se fazer nesse documento é que “ler não é sinônimo de contar histórias, ainda que esta prática seja fundamental na escola.” (PNAIC, caderno 2, ano 1, 2012, p. 09). Quando uma história é contada, geralmente com as palavras do “contador” e não com as do texto, privam-se os educandos de entrar em contato com a linguagem escrita, embora outras aprendizagens estejam sendo favorecidas.

Outro ponto, não menos importante, é que a fluência na leitura não significa compreensão do texto lido. Ter fluência significa não “enroscar” na sequência da oralização das palavras. A fluência é desenvolvida quando os educandos têm muitas oportunidades de exercer seu papel de leitor. Quanto mais contato os educandos tiverem com diferentes textos que exigem diferentes leituras, mais rapidamente desenvolvem a fluência na leitura, pois têm então condições de irem aumentando, em sua memória, o seu banco de palavras.

A leitura em voz alta também é uma prática que deve ser planejada levando-se em conta os motivos para tal proposta, ou seja, para que e para quem lemos em voz alta? Essa prática tem que estar ligada a situações nas quais essa leitura faça sentido: leitura de textos para uma plateia, leitura de recados, de poemas quando ainda não os têm de memória, de trechos para estudar/debater/entender.

### ***3.1.4 Produção de texto escrito.***

[...] palavra que se materializa em texto, resultando de um exercício de leitura que toma corpo, literalmente, por imobilizar-se, para logo em seguida demandar alguém mais – o leitor – que lhe sobre vida à matéria inerte e reacenda a chama enquanto brilha o frio cristal lapidado pelas mãos do autor (YUNES, 2003a, p. 9).

Produzir um texto é uma atividade complexa que exige múltiplas capacidades, bem como uma aprendizagem contínua e gradativa. Em nossa sociedade há uma pluralidade de gêneros textuais e cada qual com características linguísticas precisas, por isso o ensino necessita objetivar um conjunto de aprendizagens específicas dos mais variados gêneros. Logo, cabe à escola levar o educando ao conhecimento da *diversidade textual* e a escrever em função do propósito comunicativo: convencer, divertir, explicar, solicitar e reclamar, por exemplo. Há também que se considerar quem é o destinatário: autoridades, colegas de classe, professores ou pais e levar em conta o lugar social de publicação: revista ou jornal da escola, fichamentos para uso em sala, entre outros.

Ainda, durante o processo de produção, devem ocorrer operações de planejamento e revisão do texto, ensinados aos educandos ao longo dos anos do Ensino Fundamental. A revisão não se limita à leitura feita no final da escrita, mas se distribui ao longo da produção. Isso significa que a escola precisa investir em propostas de revisão e reescrita de textos, que são inerentes à produção de quaisquer textos e realizadas pelo próprio autor. Enquanto os educandos não têm ainda autonomia para a revisão, cabe a mediação do **professor** para ensiná-los tal procedimento. O processo de reescrita de um texto é entendido aqui como as diferentes modificações e alterações feitas no texto



durante a revisão.

No entanto, tal consideração não significa dispensar a revisão após a escrita do texto, feita pelos pares e com a ajuda do professor. No contexto de uma produção escrita que envolve condições determinadas, claros objetivos comunicativos e, portanto, interlocutores predeterminados, não basta escrever apenas uma única vez. Isso quer dizer que, mesmo para os mais experientes, uma tarefa com tal complexidade freqüentemente não é bem-sucedida na sua primeira versão.

No ciclo de alfabetização e no quarto e quintos anos, esse monitoramento é maior e mais constante, pois os educandos têm que ser ensinados a como revisar e o que revisar. A ideia é que esse monitoramento possa ser menor, mas não menos importante, durante os demais anos do Ensino Fundamental, pensando no desenvolvimento da autonomia na prática de revisão.

Rocha (2008, p.73) pondera que, durante a produção da primeira versão do texto, “o aprendiz tem sua atividade reflexiva centrada em aspectos como: *o que dizer, como dizer, que palavras usar (...)*”, e durante o processo de revisão, “o aluno tem possibilidade de centrar esforços em questões pertinentes ao plano textual-discursivo, como dizer mais, dizer de outro modo, analisar e/ou corrigir o que foi dito”, incluindo aí questões relativas às normas gramaticais e às convenções gráficas.

Durante o processo de ensino da escrita, o professor deve chamar a atenção para cada uma das instâncias acima elencadas e com isso criar condições propícias ao aumento da competência linguística dos educandos, evidenciando quais decisões eles tomam e como repercutem em seu texto.

### **3.1.5 O trabalho com gêneros textuais.**

Em uma sociedade letrada e complexa, os textos escritos circulam em grande abundância e variedade na vida cotidiana. As informações chegam a todos por meio da escrita e de outras linguagens. Todo texto tem uma finalidade específica, produzida para um público determinado e com circulação definida em diferentes esferas da sociedade.

Do ponto de vista do ensino da língua escrita, há que se levar em conta as *práticas de letramento* (STREET, 2007, p. 466) que fazem parte das experiências dos educandos, pois diferentes grupos sociais possuem diferentes práticas de leitura e escrita.

Não se pode esquecer que o conhecimento da linguagem escrita e oral é fator importante para todas as áreas de conhecimento. Toda produção escrita atende a uma situação comunicativa, portanto, o trabalho com a produção escrita na escola acontece a partir do trabalho com os gêneros textuais.

Em um espaço democrático, as práticas educativas não são determinadas em um pacote delimitado. Assim, cabe à escola, estudar com suas equipes a importância do trabalho com gêneros e decidir quais são os mais apropriados às suas diferentes necessidades e realidades.

Nesse planejamento e seleção, também precisam ser considerados o tempo de vida dos educandos e seus interesses. Ao eleger os gêneros a serem trabalhados durante os anos é fundamental considerar quais deles serão para aproximação e quais para sistematização, entendendo aqui por sistematização, os conhecimentos necessários para que os educandos tenham autonomia para produzi-los quando necessário.

A escolha dos gêneros a serem sistematizados precisa ser criteriosa e garantir que aconteça uma progressão, ao longo dos anos do Ensino Fundamental, tanto na complexidade quanto na tipologia dos textos escolhidos, ou seja, garantir que os educandos não fiquem em textos apenas na ordem do narrar, mas também na ordem do descrever,



relatar, entre outros.

Como toda situação comunicativa acontece por meio de gêneros escritos ou orais, os tipos de textos escritos são agrupados de acordo com suas características e finalidades, embora essa divisão seja apenas uma divisão didática. Há mais de uma divisão possível de acordo com os tipos e finalidades. Nesse documento sugere-se a ordenação trazida pelo PNAIC (Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa) que está separada em onze agrupamentos (caderno 5, ano 3 do PNAIC, 2012):

- Textos literários ficcionais:

São textos voltados para a narrativa de fatos e episódios do mundo imaginário (não real). Entre estes, podemos destacar os gêneros: contos, lendas, fábulas, crônicas, obras teatrais, novelas e causos.

- Textos do patrimônio oral, poemas e letras de músicas:

Os textos do patrimônio oral, logo que são produzidos têm autoria, mas, depois, sem um registro escrito, tornam-se anônimos, passando a ser patrimônio das comunidades. São exemplos, os gêneros: as trava-línguas, parlendas, quadrinhas, adivinhas, provérbios. Também fazem parte do segundo agrupamento os poemas e as letras de músicas.

- Textos com a finalidade de registrar e analisar as ações humanas individuais e coletivas e contribuir para que sejam guardadas na memória das pessoas:

Tais textos analisam e narram situações vivenciadas pelas sociedades, tais como os gêneros: biografias, testemunhos orais e escritos, obras historiográficas e noticiários.

- Textos com a finalidade de construir e fazer circular entre as pessoas o conhecimento escolar/científico:

São textos mais expositivos, que socializam informações, por exemplo, os gêneros: as notas de enciclopédia, os verbetes de dicionário, os seminários orais, os textos didáticos, os relatos de experiências científicas e os textos de divulgação científica.

- Textos com a finalidade de debater temas que suscitam pontos de vista diferentes, buscando o convencimento do outro:

Aqui os educandos exercitam suas capacidades argumentativas. Gêneros: Cartas de reclamação, cartas de leitores, artigos de opinião, editoriais, debates regrados e reportagens são exemplos de textos com tais finalidades.

- Textos com a finalidade de divulgar produtos e/ou serviços - e promover campanhas educativas no setor da publicidade:

Também aqui a persuasão está presente, mas com a finalidade de fazer o outro adquirir produtos e/ou serviços ou mudar determinados comportamentos. São exemplos os seguintes gêneros: cartazes educativos, anúncios publicitários, placas e faixas.

- Textos com a finalidade de orientar e prescrever formas de realizar atividades diversas ou formas de agir em determinados eventos:

Fazem parte deste grupo os chamados textos instrucionais, gêneros tais como as receitas, os manuais de uso





de eletrodomésticos, as instruções de jogos, as instruções de montagem e os regulamentos.

- Textos com a finalidade de orientar a organização do tempo e do espaço nas atividades individuais e coletivas necessárias à vida em sociedade:

São os seguintes gêneros: as agendas, os cronogramas, os calendários, os quadros de horários, as folhinhas e os mapas.

- Textos com a finalidade de mediar as ações institucionais. São textos que fazem parte, principalmente, dos espaços de trabalho:

Gêneros: requerimentos, os formulários, os ofícios, os currículos e os avisos.

- Textos epistolares utilizados para as mais diversas finalidades . Exemplo dos seguintes gêneros:

As cartas pessoais, os bilhetes, os e-mails, os telegramas medeiam as relações entre as pessoas, em diferentes tipos de situações de interação.

- Textos não verbais:

Os textos que não veiculam a linguagem verbal, escrita, tendo, portanto, foco na linguagem não verbal, tais como as histórias em quadrinhos só com imagens, as charges, pinturas, esculturas e algumas placas de trânsito compõem tal agrupamento.

A concepção de ensino por meio de projetos e sequências didáticas favorece o trabalho com gêneros de forma significativa e uma das formas de oportunizar sua apropriação pelos educandos, na perspectiva da progressão, é o uso das categorias didáticas de produção, citadas a seguir:

- Transcrição:

Atividade que exige uma fidelidade de registro ao texto original. O educando precisa se apropriar do texto (saber de cor) ou contar com uma gravação do texto, não pode recorrer a nenhum registro escrito do texto. É uma proposta que favorece aos educandos que ainda não se apropriaram das convenções próprias da língua escrita. Os gêneros mais apropriados para a tarefa são: cantigas, parlendas, letras de música, canções e poemas.

- Decalque:

Atividade que funciona quase como modelo lacunado, em que as questões formais já estão definidas pelo caráter convencional da organização composicional e estilística dos gêneros. Isso possibilita que o educando concentre-se no conteúdo temático. Os gêneros que mais se ajustam a essa proposta são os que exploram a repetição e o paralelismo sintático, como canções e poemas.

- Reprodução:

Atividade que permite ao educando ficar, em parte, liberado da tarefa de determinar o conteúdo temático e a construção composicional, os quais já estão definidos pelo texto -modelo. Oferece possibilidade para que o educando priorize aspectos estilísticos característicos do plano de expressão do gênero ao qual pertence e explore os aspectos relativos à textualidade ou seja: coesão (os processos anafóricos, os esquemas temporais); operações



de conexão e de segmentação do texto (operadores temporais, lógicos e argumentativos; processos de coordenação e de subordinação; paragrafação); operações de modalização (asserção/negação, apelo intersubjetivo, avaliação e apreciação). É fundamental que o texto-modelo escolhido seja de qualidade, para que apresente desafios cada vez mais complexos ao educando. Os gêneros mais adequados para essa proposta são: contos, lendas e fábulas.

- **Autoria:**

A atividade de autoria é a proposta mais complexa dentre as aqui colocadas. Exige do educando que opere com as restrições impostas pelos gêneros, tanto em relação ao que dizer (conteúdo temático), quanto ao como dizer (relação à organização composicional e ao plano expressivo/estilístico). O texto de autoria revela o “nível de desenvolvimento real” dos educandos e nele podemos perceber o quanto assimilaram do gênero e o quanto ainda falta para essa apropriação. É necessário que se reflita sobre o processo de autoria e sobre os gêneros eleitos para tal proposta, já que esta proposta traz como premissa que os textos produzidos atendam a uma situação comunicativa, o que significa que os de autoria têm que ser de fato os gêneros que mostram essa finalidade. Sendo assim, considera-se que os gêneros que mais favorecem a autoria são os que estão presentes no dia a dia da sociedade, como bilhetes, cartas, legendas, indicações literárias, artigos de opinião, cartas do leitor, relatos de vivências, relatórios de experiências, entre outros.

### **3.1.6. Oralidade.**

“Uma vez adotada a posição de que lidamos com práticas de letramento e oralidade, será fundamental considerar que as línguas se fundam em usos e não o contrário. Assim não serão primeiramente as regras da língua nem a morfologia os merecedores da nossa atenção, mas os usos da língua, pois o que determina toda a variação linguística em todas as suas manifestações são os usos que fazemos dela” (MARCUSCHI, 2001, p.16)

Assumindo essa posição, é papel da escola ensinar o educando a falar para além do uso cotidiano, ampliando as possibilidades de uso da língua para outras situações públicas: entrevistas, debates, exposições, diálogos com autoridades, dramatizações, dentre outras.

Cabe à escola criar todas as condições possíveis para que os educandos vivenciem o uso da linguagem oral nas diversas situações comunicativas, especialmente nas mais formais. Compreende-se que conversar com os colegas, por exemplo, exige uma fala mais coloquial, ou seja, mais informal, com menor necessidade de monitoramento. Transmitir um recado ou fazer um seminário, entretanto, exige um monitoramento maior e uma fala mais elaborada. Esse aprendizado é função da escola.

A escola não é e nunca deve ser um espaço de silêncio discente. O eixo da oralidade acompanha os demais eixos. Fala-se na escola para aprender a língua e sobre a língua e assim, aprende-se melhores formas de falar, diferentes modos de dizer.

Essas situações de comunicação mais formais precisam ser contempladas nas práticas pedagógicas de forma a auxiliar os educandos a refletir sobre as variações da língua. A *oralidade* é uma das formas de o sujeito participar de processos de interação nas situações de comunicação informais ou formais: desde uma conversa entre amigos até uma palestra de um especialista. É uma produção sonora que envolve ainda recursos como gestualidade, movimentos



do corpo e mímica, tom e velocidade de voz, dentre outros.

O trabalho da escola, quando a oralidade se torna objeto de conhecimento, é o de proporcionar atividades planejadas para que os educandos utilizem a modalidade oral, em situações significativas, em contextos sociais próximos do real.

Embora haja os gêneros orais, não se pode omitir que eles geralmente estabelecem relações com os escritos. Os seminários, que são orais, exigem um planejamento que se apoia em textos escritos. Os debates exigem igualmente a preparação de argumentos escritos. Já a entrevista, que é um texto estruturado e formal, de modo geral recolhido oralmente, parte de um roteiro de perguntas e exige, no caso de circular por meio impresso, uma editoração em que muitas das marcas de oralidade originais são suprimidas (BAKHTIN,2003).

Como argumentam Schneuwly e Dolz (2004), no contexto do ensino, especialmente nos anos iniciais, é insustentável a abordagem do oral “puro”, sem alguma relação com a escrita.

O trabalho com a oralidade engloba cinco dimensões:

- Valorização dos textos de tradição oral:

Textos da cultura brasileira como lendas, trava línguas, parlendas, provérbios, dentre outros.

- Oralização do texto escrito:

Situações onde os textos escritos são socializados por meio da oralidade, como saraus de leituras e recitais de poesias, por exemplo.

- As relações entre fala e escrita:

Embora a oralidade e a escrita sejam modalidades diferentes, ambas são interdependentes. Em algumas situações de uso da fala e da escrita, a produção e a recepção são simultâneas, como por exemplo, conversa por telefone, conversa “face a face” ou em redes sociais, que apesar de ser na modalidade escrita, tem-se o retorno como se o receptor estivesse frente a frente com o emissor: as respostas são quase que simultâneas às escritas, num momento “face a face” virtual.

- A produção e compreensão de gêneros orais:

Produção oral para aprender a falar em situações mais formais como debates, entrevistas, notícias radiofônicas, exposições orais, relatar fatos, tratar de assuntos ou temas estudados, dentre outras. Desse modo, os educandos aprendem a alternar os turnos da fala ( falar e ouvir)e a ter vivências coletivas.

- As relações entre oralidade e análise linguística:

Nesta dimensão, a preocupação é auxiliar os educandos a pensar sobre a melhor forma de falar ou explicar algo, considerando as características discursivas dos gêneros orais.

### ***3.1.7 Análise e reflexão sobre a língua/Análise linguística.***

A um ponto (...) gostaria de voltar, pela significação que tem para a compreensão crítica do ato de ler e, conseqüentemente, para a proposta de alfabetização a que me consagrei. Refiro-me a que a leitura do mundo precede



sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade daquele. (...) esse movimento do mundo à palavra e da palavra ao mundo está sempre presente. Movimento em que a palavra dita flui do mundo mesmo através da leitura que dele fazemos. De alguma maneira, porém, podemos ir mais longe e dizer que a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo, mas por certa forma de escrevê-lo ou de reescrevê-lo, quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente. Esse movimento dinâmico é um dos aspectos centrais, para mim, do processo de alfabetização. (FREIRE, 1989, p. 20)

Pensar nas diferentes possibilidades de *dizer algo* é um dos papéis desse *eixo* da Língua Portuguesa. Ele perpassa todos os eixos anteriores. É analisando e pensando sobre a língua escrita e falada que os educandos têm a oportunidade de melhorar e enriquecer seus saberes e usar, de forma cada vez mais crítica e adequada, a língua escrita e falada.

Essa análise pode ser dividida em dois momentos:

- Compreensão do sistema de escrita alfabética:

Diz respeito a todo trabalho planejado especificamente para a compreensão do sistema de escrita, pensando sobre o que ela representa e como representa, até a compreensão das características do sistema, já descritas na parte “Alfabetização e letramento”.

- Discursividade, textualidade e normatividade:

- Na “caracterização e reflexão sobre os gêneros e suportes textuais”, incluem-se os conhecimentos dos gêneros, ou seja, onde circulam, com que finalidades, que tipos de destinatários e como se organizam os exemplares desses gêneros e seus aspectos linguísticos.

- A “reflexão sobre o uso dos recursos linguísticos”, refere-se à constituição dos efeitos de sentido, incluindo-se aqui a aprendizagem de palavras, expressões e formas diversas que são possíveis de serem usadas nos textos para que fiquem o mais claro possível de acordo com sua função e finalidade.

Analisar, por exemplo, como determinados autores descrevem os personagens, como em alguns textos as situações foram resolvidas, quais palavras e expressões foram usadas para indicar uma determinada situação ou problema ou como esse ou aquele autor explicou uma solução, entre tantas outras possibilidades de acordo com o que se está querendo ensinar a eles é condição essencial para que consigam construir sentidos e pensem sobre as diferentes possibilidades de se escrever.

- No “domínio da norma ortográfica e dos padrões de escrita”, destacam-se os conhecimentos necessários para que o texto seja legível, tendo em vista o leitor, por atender os princípios de funcionamento da escrita alfabética e padrões da escrita como concordância, paragrafação ou versificação, pontuação, uso da letra maiúscula, entre outros. (Caderno 5 PNAIC, p. 205)

## REFERÊNCIAS.

- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 3a ed. (1a ed. 1992). São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- \_\_\_\_\_. (1934/1975). *Questões de literatura e de estética: A teoria do romance*. São Paulo: HUCITEC/UNESP, 1988.
- BAKHTIN, M. (1952-1953/1979) *Os gêneros do discurso*. In: *Estética da Criação Verbal*. SP: Martins Fontes, 199.
- BRASIL. *LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL*. Brasília: Lei nº 9.394, de 20 de dezembro



de 1996. Brasil. 1996.

BRASIL. ME/SEB. *Elementos Metodológicos conceituais dos direitos de aprendizagem*. Brasília, 2012

BRASIL. PNAIC. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, ano 3, unidade 5. *O trabalho com os diferentes gêneros textuais em sala de aula: diversidade e progressão escolar andando juntas*. Brasília, 2012.

CARLOS, E. M. *Palavra mundo: a leitura como experiência de formação*. 2008. Dissertação (Mestrado em Filosofia da Educação) – Faculdade de Letras, Universidade do Porto, 2008.

CHARTIER, Anne -Marie. *Práticas de leitura e escrita*. São Paulo. Autêntica, 2007.

DOLZ, J.; SCHNEWLY, B. *Gêneros e progressão em expressão oral e escrita – elementos para reflexões sobre uma experiência suíça* (francófona), In: DOLZ, J. e col. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

FERREIRO, Emilia. *Com todas as letras*. São Paulo: Cortes, 1992.

FERREIRO, Emilia. TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da Língua Escrita*. Porto Alegre. Artmed. 1986.

FIORIN, J. L. *Introdução ao pensamento de Bakhtin*. Capítulo 3, p. 60-76. Ática. São Paulo, 2006.

FREIRE, P. *A importância do ato de ler: em três artigos que se complementam*. São Paulo: Cortez, 2003.

\_\_\_\_\_. *Educação como Prática de Liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

\_\_\_\_\_. *Educação e Mudança*. Petrópolis: Vozes, 1984.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

YUNES, E. *Leitura como experiência*. In: YUNES, E.; OSWALD, M. L. (Org.). *A experiência da leitura*. São Paulo: Loyola, 2003a. p. 7-15.

KLEIMAN, Angela. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. Campinas Pontes/Unicamp, 1989.

\_\_\_\_\_. *Preciso “ensinar o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?* CEFIEL/ IEL/UNICAMP/ Ministério de Educação. Governo Federal 2005, p34.

LERNER, Delia. *Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MORAIS, Arthur Gomes de. *Ortografia: ensinar e aprender*. São Paulo: ática 1998.

NÓBREGA, Maria José de. *Redigindo textos, assimilando a palavra do outro*. Revista acadêmica de educação do ISE Vera Cruz.

PAQUIER, A ; DOLS, J. *Un decálogo para enseñar e escribir*. In: Cultura y Educacion, 2, 1996. P. 31-41. *Madrid: infância y aprendizaje*. Tradução provisória de Roxane Helena Rodrigues Rojo.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues. *As relações entre fala e escrita: mitos e perspectivas*. Belo Horizonte: CEALE/ MEC, 2006.

\_\_\_\_\_. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim e colaboradores. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura*. Porto alegre: Artes Médicas, 1998.

### 3.2 Componente curricular língua estrangeira moderna – inglês

Aprender outro idioma é, também, descobrir-se outro e relativizar (mesmo sem saber) nossa linguagem e nossa cultura. Assim, ao compreenderem que podem se referir ao mesmo referente de maneiras diversas, apesar de seu restrito repertório, as percepções dos alunos com relação à linguagem já se tornam mais refinadas.



Aprender outra língua na infância ajuda a romper com a fixidez conceitual que dificulta a compreensão a respeito dos muitos modos de se dizer algo. Torna-se mais fácil compreender a arbitrariedade do sentido quando convivemos com outra língua. O aprendizado de outra língua pode, portanto, desencadear mudanças na percepção da existência de modos diversos de expressão e de práticas culturais, o que, de uma perspectiva otimista, pode vir a criar adultos mais tolerantes à diferença. Outra consequência possível do aprendizado precoce de língua estrangeira é que, embora no processo de aquisição linguística as estratégias e hipóteses elaboradas sejam de outra natureza, caso o aprendizado tenha algum sucesso, a ansiedade frente a essa experiência tende a diminuir, pois o aprendiz já teve experiências passadas bem sucedidas, o que pode facilitar sua relação com o aprendizado linguístico.

(GARCIA, 2011, p. 139-140)

A vivência de uma língua deve ser vista como mediadora da relação entre a criança e o mundo, e isso vai além de seu caráter comunicativo. A oportunidade de conhecer outras línguas e outros costumes faz com que a criança tenha acesso a bens culturais da humanidade, tenha contato com realidades distintas e pense sobre elas, fortalecendo sua formação crítica como cidadã, favorecendo a inclusão e percebendo formas de discriminação, agindo sobre elas.

Nesse sentido, a aprendizagem se processa no contexto social e cultural do estudante, e é essa aproximação com a realidade que dá sustentação à prática pedagógica dos professores da rede municipal.

Os educandos aprendem por meio da interação com os outros e com o mundo, e não de forma isolada e individual; assim o acesso ao conhecimento traz à tona a consciência de que o homem não é somente um ser biológico, mas sim um ser social e cultural. O homem, a linguagem e, conseqüentemente, a cultura, são indissociáveis, e uma educação verdadeiramente intercultural oferece aos educandos a possibilidade de descobrir os outros e, principalmente, de descobrirem a si mesmos, tornando-se sujeitos do seu discurso em um cenário que apresenta tanto uma tendência de integração ideológica homogênea quanto a fragmentação do planeta em inúmeras manifestações culturais que buscam reconhecimento e valorização. Nesse escopo, caberá ao professor garantir essa qualidade a partir de uma abordagem que se adeque às necessidades do ensino de uma língua que assuma suas bases *plurilíngues e transculturais*, à medida que contempla a formação de indivíduos letrados que compreendam sua própria cultura e a cultura do outro e apresenta variedades linguísticas e os conhecimentos de habilidades comunicativas e culturais para ter condições de ler o mundo criticamente fomentando o diálogo e a relação entre as culturas, superando obstáculos de comunicação e construindo o conceito de cidadania baseado em igualdade de direitos.

Dentro dessa perspectiva de ruptura com visões colonizadoras e do contexto sócio histórico atual, a aprendizagem da língua inglesa deve contemplar a formação crítica de indivíduos letrados que compreendam sua própria cultura e a cultura do outro de modo a respeitar a(s) diversidade(s) e evitar a angústia que pode ser provocada pelo deslocamento cultural, quando esse deslocamento objetiva a divisão de diferentes humanidades com papéis sociais pré determinados. A língua é um meio que poder ser usado para o exercício de autoridade e controle, assim, o trabalho didático é desenvolvido por meio de atividades sociais relevantes e com vistas à prática integradora e trilhando o caminho para formar cidadãos que sejam protagonistas, capazes de dialogar com os objetivos do conhecimento por meio de múltiplas linguagens e capazes também de desenvolver a consciência de liberdade e reconhecer tentativas de autoritarismo.

Nas aulas de língua inglesa proporciona-se oportunidades de prática significativa da referida língua, focando no uso do que se aprende, dentro de vivências relacionadas à realidade dos educandos, focando no desenvolvimento



das habilidades de leitura, escrita, compreensão oral e auditiva. A organização do trabalho é estruturada favorecendo a construção do conhecimento do estudante por meio de atividades diversas que são, ao mesmo tempo desafiadoras e estimulantes para os contextos de sala de aula, proporcionando práticas consistentes de comunicação.

Inseridos em um mundo globalizado, que está em um processo de integração econômica, cultural, social e política, o ensino da língua inglesa é de extrema importância desde as séries iniciais, por ser uma língua encontrada no cotidiano do aluno, em jogos, brinquedos, computadores, roupas, desenhos animados etc. Este encontro com a língua desperta a curiosidade das crianças e é uma oportunidade que é aproveitada no ensino da língua.

Durante as aulas vivenciamos uma experiência de comunicação humana, pelo uso de uma língua estrangeira, no que se refere às novas maneiras de se expressar e de ver o mundo, refletindo sobre costumes ou maneiras de agir e interagir e sobre as visões de seu próprio mundo. Isso leva os educandos a um maior entendimento sobre um mundo plural e sobre o próprio papel como cidadãos de seu país e da sociedade em que vivem, além de possibilitar acesso a bens culturais da humanidade construídos em outras partes do mundo.

Por meio do trabalho com a cultura e a ludicidade, os educandos constroem consciência linguística e consciência crítica dos usos da língua inglesa, leem e valorizam a leitura como fonte de informação e prazer, além de utilizarem as habilidades comunicativas de modo que possam engajar-se em situações de interlocução diversas.

Enfim, a aprendizagem do inglês amplia a possibilidade de acesso dos educandos a novas formas de compreender e produzir discursos, novas maneiras de agir no mundo para transformá-lo, ampliando seus conhecimentos, sua visão de mundo, proporcionando a participação em um mundo globalizado.

### ***3.2.1 Abordagem de ensino.***

Na construção e na proposta de situações de aprendizagem é necessário ponderar sobre a adequação dos saberes ao grau de desenvolvimento dos educandos, considerar-se a etapa de aprendizagem de cada criança, favorecer a construção positiva da autossuficiência e da autoestima, e principalmente dar voz às nossas crianças.

Quando o trabalho é realizado por meio de atividades que envolvam várias linguagens como movimento, música estimula-se diferentes ritmos de aprendizagem e diversos estilos de percepção.

As crianças estabelecem relações entre a língua inglesa e sua língua materna, ou seja, a língua na qual foram socializadas. Por esse motivo, no processo de aprendizagem, é natural que as crianças façam associações entre o funcionamento do português (ou de sua língua materna) e do inglês, e tomem como referência as regras sintáticas e os padrões da primeira.

Pode-se verificar essa estratégia, por exemplo, quando os educandos usam estruturas frasais típicas do português, como a posição do adjetivo na sentença, quando diz “FLOWER RED ” no lugar de “RED FLOWER” ou faz a vocalização da sílaba final “/HOTI/” no lugar de “/HOT/”.

Em sala de aula, compreendemos que a comunicação de procedimentos e mediações próprios da relação pedagógica se constituem como uma situação autêntica de comunicação por excelência, já que, educandos e professores precisam usar a linguagem para dar andamento a suas atividades. Uma situação autêntica é a língua em uso real e prático. Assim, cremos que, ao utilizar a língua-alvo para se comunicar com os educandos em sala de aula, o professor está se valendo de uma situação real de comunicação, proporcionando aos educandos elementos autênticos de emprego da linguagem.

Esse percurso de aprendizagem com base em vivências é coerente com as práticas do ensino fundamental e fomenta o desenvolvimento cognitivo de nossos educandos em situações de práticas sociais:



Os processos cognitivos são gerados por meio da interação entre um estudante e um participante de uma prática social, que é um parceiro mais competente, para resolver tarefas de construção de significado/conhecimento com as quais esses participantes se deparem. (BRASIL, 1998, p. 57-58)

A *linguagem corporal* é um grande apoio no ensino do inglês, auxiliando na compreensão e favorecendo a aprendizagem, já o português deve servir de base somente quando realmente for necessário para que as crianças se habituem ao uso da língua inglesa e percebam que não é preciso saber o significado de cada palavra para se entender o contexto e participar de interações em língua inglesa.

Outro ponto fundamental a ser considerado são as diferenças entre a compreensão e a produção em língua inglesa. Deve-se ressaltar que a compreensão, tanto oral quanto escrita das crianças é muito maior do que a sua produção, também oral e escrita.

Os educandos conseguem manifestar as aprendizagens utilizando outras linguagens como a *corporal e a pictórica* e também fazendo associações entre o português e o inglês.

A compreensão e a construção de sentidos não se dá de maneira linear. As crianças lançam mão de várias estratégias para a compreensão da língua alvo. A utilização de associações, o apoio do conhecimento prévio, as antecipações, ajudam no uso significativo e contextualizado da língua que está sendo aprendida.

Já a produção acontece de maneira mais analítica e em sequência já que é necessário seguir regras e ter noções de gramaticidade para se fazer entender.

A participação em jogos, histórias, brincadeiras, possibilita o engajamento discursivo das crianças para que elas interajam e produzam em língua inglesa com autonomia e para que progressivamente respeitem as diferentes formas de pensar e ser.

O uso de temáticas que são pertinentes à realidade rotineira das crianças proporciona o ambiente ideal para a produção em língua estrangeira, a ampliação do conhecimento linguístico e a convivência com estilos e tempos diferentes de aprendizagem.

Ao aprender uma língua estrangeira, as características dos textos aos quais o estudante já tem acesso em língua materna – e também aqueles aos quais já teve acesso na própria língua estrangeira – servem como ponto de partida para a tarefa de construir sentido por meio da interação a cada novo encontro com textos em inglês. (DONNINI, PLATERO e WEIGEL, 2010, p. 60)

O favorecimento da participação, o estímulo ao envolvimento, o estabelecimento de relações consistentes entre as crianças e o professor e a preocupação com elementos que evitem a fragmentação do conhecimento são os preceitos que orientam os planejamentos e programas de ensino de língua estrangeira.

O trabalho com a língua inglesa na educação básica não se encerra no ensino de conteúdos conceituais unicamente linguísticos.

Esses conhecimentos são permeados pelas relações com procedimentos e atitudes para que ocorra um trabalho verdadeiramente formativo desenvolvido a partir dos anseios, necessidades e interesse das crianças articulando os conteúdos conceituais, atitudinais e procedimentais sempre promovendo graus crescentes de desafio.





### 3.2.2 Avaliação de aprendizagem.

A *avaliação da aprendizagem* dos educandos é um componente central da prática pedagógica, na medida em que nos permite situar o ensino e ajustar nossas práticas de modo a promover a aprendizagem. As finalidades do processo avaliativo podem ser compreendidas como:

“Organização dos fluxos de entrada e saída dos estudantes de um segmento a outro da educação; Manutenção da melhoria da qualidade de ensino por meio de coleta de dados sobre a eficácia das atividades desenvolvidas e dos componentes curriculares utilizados para a promoção da aprendizagem; Comunicação com a comunidade e com as famílias, por meio da troca de informações sobre as aprendizagens fornecidas em sala de aula a pais e famílias; Gestão da aula, por meio de sua influência na organização dos comportamentos e motivação dos estudantes.”  
(DONNINI, PLATERO e WEIGEL, 2010, p. 76-77)

A proposta da SME engloba formas de avaliação que envolvam os educandos no processo de refletir sobre seu próprio desempenho, podendo perceber quais são os saberes com os quais já estão mais familiarizados. A fim de colaborar com a qualidade do ensino, é necessário que a avaliação tenha um caráter mais descentralizado e permita maior troca entre educandos e professores, por meio da socialização dos critérios e dos instrumentos do processo. A fim de promover uma formação crítica, não podemos nos ater a mensurar aspectos objetivos da produção linguística, mas devemos, na medida do possível, promover avaliações que contemplem a compreensão dos educandos sobre aspectos sociais da língua, como questões referentes seu contexto de uso, por exemplo. Pode-se promover esse tipo de avaliação fomentando atividades que levem os educandos a questionar a dimensão discursiva da linguagem, questionando de que maneira os textos produzem sentido: a quem se dirigem, a visão de mundo que engendram, os modelos sociais que priorizam, entre outros. A avaliação com essas características promove maior envolvimento dos educandos nesse processo, o que favorece o desenvolvimento da autonomia dos aprendizes, na medida em que torna os educandos mais conscientes de sua aprendizagem e favorece que assumam maior responsabilidade por seu desempenho.

Na rotina escolar, predominam dois tipos de avaliação: a formativa e a somativa. A *avaliação formativa* se relaciona a aprimorar a qualidade do ensino, por meio de diversos elementos que visam a compreender o que os educandos sabem fazer e, a partir dessa informação, direcionar as estratégias de ensino das quais lançamos mão, adaptando-as às necessidades dos aprendizes. Consequentemente, quanto mais variados os instrumentos dessa coleta de dados, maiores as chances de contemplarmos aspectos mais diversos das necessidades de nossos educandos. Em outras palavras, a avaliação formativa nos fornece dados para compreendermos de que maneira nossas estratégias de ensino estão promovendo a aprendizagem, abrindo as portas para que reflitamos a respeito das adequações necessárias em nossas ações para o favorecimento da aprendizagem de acordo com as características locais de nossos aprendizes. Esse tipo de avaliação mantém o foco na produção dos educandos, sendo materializada por portfólios, registros permanentes, auto avaliação, avaliação em pares, entre outras.

Já a *avaliação somativa* tem o objetivo de qualificar os resultados parciais do processo de aprendizagem, com a finalidade de relacioná-los às etapas formais da escolarização. Esse tipo de avaliação geralmente assume formas mais tradicionais, tais como provas e testes escritos, sendo composto pela somatória dos resultados obtidos



pelo estudante em determinado período de tempo.

A avaliação de língua inglesa é construída pela equipe pedagógica das unidades escolares conforme as características de cada comunidade. Os profissionais são incentivados a elaborar os instrumentos mais adequados à realidade e aos projetos desenvolvidos em cada Unidade Escolar.

### 3.3 Componente curricular: arte.

O *ensino da Arte* nas escolas tem por responsabilidade de proporcionar ao educando espaço para expressar suas ideias, ampliar suas capacidades cognitivas e comunicativas criando suas próprias formas de interagir com os diferentes recursos existentes ao educando o contato com diferentes possibilidades de expressar suas ideias, ampliar suas capacidades comunicativas e fazer emergir suas próprias formas de utilizar os diferentes recursos existentes. Deve facilitar o compartilhamento de experiências, desvelar o que há dentro de cada ser e o que povoa a mente insondável. A Arte desperta os sentidos, configurando-se como expressão do conhecimento por meio de uma diversidade de linguagens. É pelo diálogo entre as linguagens da Arte que cada um tem a possibilidade de descobrir a poética pessoal, por conta das próprias necessidades expressivas.

De acordo com Martins, Picosque e Guerra (2011), o contato com a Arte de diversos períodos históricos e de outros lugares e regiões, amplia a visão de mundo, enriquece o repertório estético, sensibiliza o olhar, favorece a criação de vínculos com realidades diversas e propicia uma cultura de respeito mútuo, de valorização da diversidade, promovendo interação e integração entre povos. Ao mesmo tempo, o conhecimento da Arte produzida em sua própria cultura permite ao sujeito conhecer-se a si mesmo, percebendo-se como ser histórico que mantém conexões com o passado, tornando-se capaz de intervir, modificar o futuro e posicionar-se criticamente perante a realidade.

Segundo Barbieri (2012, p. 28) “a Arte é a singularidade da experiência e a cultura é a experiência compartilhada socialmente. A cultura integra as singularidades, que vão se constituindo, bebendo das experiências singulares e criando as coletivas”.

Estruturada a partir de três eixos de aprendizagem (*apreciação, reflexão e produção*) e articulada às diferentes formas de expressão (artes visuais, teatro, dança e música), a Arte deve articular-se também às diferentes áreas do conhecimento e aos temas integradores. Segundo Barbosa (2010), os três eixos precisam estar articulados na prática, ao mesmo tempo em que mantêm seus espaços próprios.

A apreciação (análise de produções e obras artísticas) é o caminho para estabelecer relações com o que já sabe e o pensar sobre a história daquele objeto de estudo. Durante as atividades de apreciação, o educando nutre seu repertório.

A reflexão/contextualização é a forma de compreender os períodos e modelos produtivos. Ao ampliar a variedade de produções que conhece e analisá-las, o educando estabelece relações com o que já sabe e “constrói novos conhecimentos”.

A produção (fazer artístico) permite que o educando exercite e explore diversas formas de expressão. A etapa da produção é a oportunidade de testar, conhecer e escolher diferentes cores, formatos, gestos, sons. É o momento de mostrar suas escolhas, mudar de ideia, decidir novamente.

Apesar da necessidade de serem compreendidos em suas particularidades, não deve haver uma ordem rígida ou uma priorização desses elementos, pois é importante considerar o educando como um “universo potente de expressão” e proporcionar oportunidades para que ele possa manifestar sua forma de ver o mundo.



No que se refere ao ensino das artes visuais, Barbosa (2002) aponta a importância de fazer com que o educando experimente e aprecie diversas manifestações artísticas, compreendendo-as como diferentes maneiras de expressão do ser humano através do tempo.

Considerando as dimensões da experiência estética como a *estesia*, a fruição, a expressão, a criação e reflexão crítica, assim como a linguagem, o educando deve ser instigado pelo educador a ter um olhar curioso e cada vez mais sensível às sutilezas. Por meio de proposições artísticas, nas quais o educando é protagonista, pode-se aprofundar qualitativamente as experiências estéticas de fruição e produção artística (PILLAR, 2011).

O contato com as artes visuais no ensino fundamental possibilitam ao educando a capacidade de atuar socialmente de forma crítica e autônoma, articulando esta, com outras linguagens artísticas do seu cotidiano.

Martins, Picosque e Guerra (2011) apontam que a vivência, a experimentação e a exploração do conhecimento prévio do educando, assim como visitas a exposições e o contato com reproduções artísticas, são elementos cruciais para o desenvolvimento do senso estético.

A ação criadora envolve a percepção, a imaginação, a observação e a realização, estabelecendo relações diversas para um mesmo objeto, ampliando assim o repertório cultural do educando por meio do contato com diferentes suportes e materiais, vivências sensoriais e a apreciação de imagens históricas, bem como com as produções realizadas por ele e seus colegas.

O teatro, enquanto forma de expressão, apresenta um recorte do cotidiano que, retirado da banalidade e colocado em destaque pela dramatização, torna-se transformador e comunicador; elementos essenciais a considerá-lo como arte. Sua presença é justificável no cotidiano escolar, uma vez que não é possível separar o teatro da vida e da história humana. Utiliza-se de três elementos básicos: o ator, o espaço físico e a plateia. A ação dramática é o que une os três elementos, podendo ocorrer em uma simples improvisação ou em grandes espetáculos.

O ato de “representar” vários papéis na vida cotidiana é indispensável para a interação social. Em um único dia representamos diversos papéis. Não que nos tornemos outras pessoas, mas a interação social como pai é diferente da interação social como trabalhador ou como educando. O dia a dia demanda muitos papéis sociais, sugerindo qual o “personagem” mais adequado.

O teatro na escola deve preocupar-se em manter o foco da aprendizagem no educando, isto é, gerar momentos de experiência em vivência prática, abrindo um espaço seguro para a experimentação da arte teatral. Ferreira e Falkembach (2012) afirmam que as apresentações devem ser uma consequência natural do processo de fazer teatro em sala de aula, sendo que o processo de criação deve ser o foco principal das aulas de teatro.

O educando tem o direito a apreciar espetáculos teatrais visando ampliar seu repertório estético e cultural. Spolin (1992) aponta também a necessidade de vivenciar a experiência do fazer teatro utilizando jogos dramáticos, percebendo-se pertencente à sociedade, conhecendo a arte e a cultura em seu contexto social e global e assim podendo valorizar sua própria cultura.

Desvelar, ampliar e propor sentidos estéticos por meio de experimentações lúdicas, cognitivas, sensíveis e afetivas utilizando diversos suportes, incentivando a criação espontânea e realizando a interlocução com os conhecimentos advindos da arte historicamente produzida, faz com que o educando perceba e desenvolva um repertório próprio de forma expressiva e significativa.

Nas escolas de ensino fundamental, o conhecimento da dança enquanto manifestação artística deve promover o desenvolvimento da percepção e do processo criativo, da sensibilização musical, assim como o conhecimento da história da dança e o estímulo à criatividade, contribuindo para a formação integral do educando e diminuindo o distanciamento entre aprendizado intelectual e aprendizado motor (FERREIRA e FALKEMBACH, 2012).

Para despertar no educando o interesse pela dança, é preciso levar em consideração seu repertório artístico



corporal, suas raízes culturais, e propor situações de aprendizagem que instiguem todos a participar. Dessa forma, na sala de aula ou em outros espaços, por meio da dança eles devem experimentar as inúmeras e diversas manifestações expressivas do movimento.

Rudolf Laban (1978) já prenunciava o conceito de contemporâneo na dança, da pesquisa de movimentos por meio de improvisações, do uso de vários tipos de dança em uma coreografia, entre outras características. Nos momentos destinados à manifestação do movimento em que o educando pode ter a oportunidade de manejar melhor seu corpo, conhecendo-o, valorizando-o e confiando nele, percebe que pode usá-lo como comunicação, e assim conhecerá o movimento também de seus colegas e poderá perceber, ainda, a variada gama de movimentos num momento de análise, percepção e produção estética.

A música deve ser entendida como linguagem artística imprescindível para a formação humana, pois lida intimamente com a sensibilidade e a diversidade. Composições, interpretações e improvisações são produtos desta linguagem. França (2013) aborda uma concepção de ensino que prioriza o fazer musical ativo e expressivo por meio de atividades de criação, performance e apreciação. Dessa maneira, por meio da exploração sonora, da criação e do arranjo, da performance vocal e instrumental, dos jogos, brinquedos cantados e parlendas, da apreciação de obras de diferentes gêneros e tradições, da reflexão e análise com suporte da notação analógica ou tradicional, o educando trava contato com os conteúdos musicais e os elabora, reelabora e sistematiza gradativamente. Assim, esses conhecimentos podem ser ampliados de forma integrada com as práticas musicais do cotidiano, imprimindo à música novos significados.

De acordo com Brito (2003), a música na escola deve possibilitar oportunidades para descobertas, para explorações, para o incentivo à criação, para a ampliação dos horizontes relativos às possibilidades sonoras e expressivas de cada um, dentro de uma perspectiva que valorize a brincadeira, o deixar-se levar e o erro como possibilidade de aprendizagem. A valorização do repertório trazido pelo educando visando valorizar o seu conteúdo cultural de forma que o mesmo possa distinguir e associar o que esta sendo imposto pela indústria cultural e a sua possibilidade de escolha do que esta sendo produzido num ambiente cultural livre, bem como a ampliação significativa deste para além do âmbito escolar, possibilita a compreensão do seu universo cultural e a leitura do mundo de forma mais ampla.

A criação musical é um meio poderoso para desenvolver a compreensão sobre o funcionamento das ideias musicais, pois permite tomar decisões expressivas a partir da matéria-prima sonora. Para tanto, é importante que o educando possa experimentar instrumentos e objetos, bem como de suas próprias vozes, com confiança e liberdade.

A proposta de criação, de acordo com Brito (2003), pode acontecer de inúmeras maneiras, incluindo o canto, e a realização musical com sons corporais, instrumentos de percussão, objetos sonoros, fontes sonoras diversas e instrumentos convencionais. É importante promover experiências musicalmente ricas e tecnicamente acessíveis, para que o domínio técnico não se apresente como uma barreira à expressão musical.

Ouvir uma grande variedade de músicas alimenta o leque de possibilidades sobre as quais se pode agir criativamente. Schafer (2009) aponta que ampliar a escuta dos educandos implica também em conhecer o universo musical no qual estão inseridas e compartilhar essa escuta com eles. Para tomar decisões enquanto ouvintes, é necessário ter um amplo repertório e, para desenvolver ideias criativas, é necessário ouvir músicas de diferentes gêneros.

Enfim, é preciso criar oportunidades para que o educando se envolva enquanto sujeito de sua aprendizagem, explorando e vivenciando situações musicais significativas e que valorizem suas criações e composições. Este protagonismo é e deve ser imprescindível no processo musical.



## REFERÊNCIAS.

- BARBIERI, Stela. *Interações: onde está a infância?* Coleção Interações. Editora Edgard Blücher Ltda. 2012.
- BARBOSA, Ana Mae. *Dilemas da Arte/Educação como mediação cultural em namoro com as tecnologias contemporâneas*. In: *Arte/educação contemporânea: consonâncias internacionais/ Ana Mae Barbosa (org.)* - 3. ed. - São Paulo: Cortez, 2010.
- BARBOSA, A. M. *Inquietações e mudanças no ensino da Arte*. São Paulo: Cortez, 2002.
- BRITO, Teca Alencar. *Música na Educação Infantil*. São Paulo: Petrópolis, 2003.
- FERREIRA, Taís, FALKEMBACH, Maria Fonseca. *Teatro e dança nos anos iniciais*. Porto Alegre: Mediação, 2012.
- FRANÇA, C. C. *Trilha da música: orientações pedagógicas. 1. Ed. Belo Horizonte, MG: Fino traço, 2013.*
- LABAN, Rudolf. *Comportamento, corpo e movimento*. São Paulo, SUMMUS – 1978 5 ed.
- MARTINS, Mirian Celeste, PICOSQUE, Gisa e GUERRA, M. Terezinha Telles. *Teoria e prática do ensino de arte: a língua do mundo*. São Paulo: FTD, 2011.
- MARTINS, Mirian Celeste Ferreira Dias, PICOSQUE, Gisa, GUERRA, Terezinha Telles. *Didática do ensino de arte: língua do mundo: poetizar, fruir e conhecer arte*. São Paulo: FTD, 1998.
- PILLAR, A. (ORG) *A educação do olhar no ensino das artes*. Ed. Mediação, 2007.
- SCHAFER, M. *O ouvido pensante*. São Paulo: Editora UNESP, 1992. *Educação Sonora*. São Paulo: Melhoramentos, 2009.
- SPOLIN, V. *Improvisação para o teatro*. São Paulo: Perspectiva, 1992.

### 3.4. Componente curricular: educação física.

No contexto do processo de estudos sobre currículo promovido pela Secretaria Municipal de Educação, e logo após a definição da proposta institucional preliminar, os debates no âmbito da educação física ganharam corpo, e ratificaram a necessidade e a urgência de se repensar a proposta pedagógica desse componente curricular em particular, a partir do estabelecimento de um diálogo mais profundo e mais profícuo entre a educação física e os vários segmentos da educação pública municipal, devidamente situado nas esferas nacional e internacional. Desde o início do ano letivo de 2015, quando as ações da Diretoria de Ensino Fundamental acerca dos estudos sobre currículo alcançavam as reuniões dos HTPCs<sup>8</sup> em todas as unidades escolares, a então Supervisão de Educação Física tomava as primeiras iniciativas no sentido de pensar o componente curricular em sintonia com a perspectiva pedagógica defendida pela SME: a pedagogia crítica<sup>9</sup>. Para isso, foi constituído um grupo de professores com experiência acadêmica na área, responsável por estudar as ideias pedagógicas da educação física escolar que, de algum modo, estivessem alinhadas com a pedagogia crítica da SME. No entanto, foi somente após a criação do Núcleo de Educação e Cultura Corporal (NECC), em julho de 2015, que as discussões sobre a temática se adensaram, envolvendo todos os professores de educação física da rede, principalmente durante os encontros semanais destinados à formação continuada. O

8 Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo, que acontece, tradicionalmente, às quartas-feiras, em todas as unidades escolares, envolvendo toda a equipe pedagógica.

9 A pedagogia crítica, adotada e defendida pela SME, é apresentada no documento intitulado Diretrizes Pedagógicas Fundamentais Iniciais da SME: “Educação como Ação Política Transformadora”, publicado em 2015. Tal documento fundamenta-se, principalmente, nas ideias de Paulo Freire, Dermeval Saviani, Michael Apple, Pablo Gentili, dentre outros.



próprio nome do núcleo, que sugere relações entre educação e cultura corporal, teve a intencionalidade de anunciar mudanças paradigmáticas – a exemplo das mudanças que vem ocorrendo no campo da educação física –, a partir de bases epistemológicas e metodológicas distintas da matriz teórica que tem subsidiado as práticas pedagógicas desse componente curricular na rede municipal.

Para fins de estudo e análise, a educação física pode ser compreendida a partir de quatro grandes dimensões que, apesar de se fundirem (e se confundirem), abalizam a compreensão mais aprofundada do binômio. São elas: a) prática social<sup>10</sup>; b) área do conhecimento; c) profissão regulamentada; d) componente curricular da educação básica. E apesar da ênfase aqui dada à educação física como componente do currículo escolar, também denominada apenas *educação física escolar*, não há como desconsiderar as demais dimensões, cujas fronteiras borram e remontam umas às outras, divididas para fins meramente didáticos. É nessa direção que ganha importância a afirmação de Bracht (1999), de que a educação física é, antes de tudo, uma prática pedagógica, portanto, uma prática de intervenção imediata. Quanto ao professor de educação física, o autor faz menção à metáfora apresentada por Hugo Lovisolo (LOVISOLO, 1993), que traz o conceito de *bricoleur*, proposto por Lévi-Strauss, para argumentar sobre a similaridade entre prática pedagógica desse professor e o trabalho de bricolagem. Da mesma forma que o *bricoleur*, o professor de educação física reúne antigos objetos guardados ao longo da sua experiência (pessoal e profissional) e transforma-os num objeto novo e diferente, mas que não perde as características dos objetos originais. Em outros termos, a prática pedagógica desse profissional (que é uma prática social), tem a responsabilidade de organizar uma ação pedagógica – geralmente traduzida em programas de atividades –, a partir de saberes originários de diferentes áreas, desde o senso comum, passando pelo conhecimento filosófico, técnico e tecnológico, até as produções das ciências da educação. Em síntese, o produto intelectual do professor de educação física se expressa, geralmente, num programa de atividades, e a educação física – inclusive na escola –, constituiu-se, historicamente, muito mais um espaço/tempo de aplicação de programas de atividades, do que de disseminação de conhecimentos (LOVISOLO, 1995), haja vista o caráter eminentemente prático que marcou a educação física como “atividade” curricular, quando da sua incorporação à educação escolarizada.

A educação física brasileira, desde que adentrou no universo escolar, o fez com finalidades prioritariamente profiláticas (MARINHO, 1952), ou seja, voltadas para a prevenção de problemas relacionados à saúde, sob uma perspectiva higienista<sup>11</sup>. Esse fato revela a origem histórica da indistinção entre educação física – no sentido lato – e educação física escolar. Reflete um olhar indiscriminado sobre a educação física, que perpassa tendências e modelos, e continua presente no imaginário social da área. Porém, desde a sua integração ao universo da escola a educação física vem assumindo inúmeras matizes, sob influência de movimentos e ideologias próprios de cada época, de cada contexto.

Do ponto de vista histórico-filosófico, a educação física, ao longo da sua trajetória, elegeu diferentes objetos de estudo para justificar e legitimar cientificamente o seu papel socioeducativo na escola. Tais objetos, que não se

10 No sentido lato, a educação física - assim como a educação e a linguagem, por exemplo - pode ser compreendida como prática social, visto que constitui um conjunto de atividades humanas que se diferenciam dos comportamentos eminentemente naturais. Mesmo quando verificados em um único indivíduo, os comportamentos relativos às práticas sociais refletem uma dimensão social, resultante de um processo cultural, historicamente constituído. O conceito de prática social, no entanto, é fundado por Karl Marx (1845), e melhor explicitado em cinco das suas onze Teses sobre Feuerbach, na obra *A Ideologia Alemã* (MARX, 1999).

11 O higienismo é uma doutrina que nasce na primeira metade do século XIX, quando os governos passam a dar maior atenção à saúde dos habitantes nas aglomerações urbanas. Considerava-se que a doença era um fenômeno social que abarcava todos os aspectos da vida humana, portanto, era necessário garantir condições de salubridade no ambiente das cidades. A educação física ganha importância nos projetos higienistas, a partir da disseminação das práticas de atividades físicas caracterizadas como “ginástica” - primeira manifestação da educação física no universo escolar.



apresentam de maneira linear, hierárquica ou sucessiva na linha do tempo, se misturam, se confundem e se sobrepõem, podendo ser verificados em diferentes épocas, tanto nos discursos quanto nas práticas pedagógicas dos professores.

Para uma melhor compreensão da transição do objeto atividade física para o objeto movimento humano, faz-se necessária uma análise conjunta com a mudança de concepção acerca do papel social da educação física na escola. Ao se defender que a atividade física e o exercício físico representam as finalidades da educação física no ambiente escolar, admite-se, por extensão, que o saber que abaliza as ações pedagógicas do professor está calcado nas ciências naturais, mais especificamente nas ciências biológicas, que subsidiam os programas de atividades físicas com fins na aptidão física. Com o advento das ciências do esporte, ou seja, da produção científica na área da educação física, majoritariamente a partir de estudos sobre o comportamento humano – em especial, o comportamento motor –, houve um deslocamento do olhar da mera atividade física para o movimento humano voluntário, planejado e controlado pelo indivíduo, no contexto dos modelos de performance humana. Assim sendo, da educação moral por meio da educação do corpo, cuja ferramenta principal era o exercício físico, a educação física passou a priorizar a educação motora, a educação do movimento, a partir da ideia de que o desenvolvimento motor e a aprendizagem de habilidades motoras auxiliam significativamente no desenvolvimento integral do aluno. Portanto, o objeto movimento humano reflete um processo de psicologização da educação física – até então biologizada –, principalmente sob influência da psicologia desenvolvimentista.

A principal crítica feita às duas primeiras concepções acerca do papel da educação física na escola e seus respectivos objetos, reside no fato de que tanto a perspectiva biológica – da atividade física – quanto à perspectiva psicológica – do movimento humano – tendem a naturalizar os processos de desenvolvimento e de aprendizagem, num contexto determinista e etapista, desconsiderando qualquer possibilidade de compreender o objeto da disciplina como uma construção social e histórica. Conforme defende Bracht (1999), essas perspectivas caracterizam-se por serem a-históricas e, por conseguinte, pelo posicionamento pretensamente neutro do ponto de vista político-ideológico, a exemplo das ciências nas quais elas se apoiam e se fundamentam.

Por conta disso, a perspectiva teórico-metodológica que toma o objeto da educação física a partir de um viés cultural<sup>12</sup> é considerada uma ruptura em relação ao pensamento pedagógico tradicional da área. Maior que a ruptura anterior, proporcionada pela mudança de perspectiva da atividade física para o movimento humano, proporcionada tanto pelas ciências do esporte quanto pelas abordagens psicológicas da educação física, os fundamentos relativos à perspectiva cultural partem de uma outra lógica. E as diversas correntes da educação física situadas nessa perspectiva, e que estabelecem como objetos da educação física a cultura corporal, a cultura corporal de movimento ou a cultura de movimento, fundamentam-se em distintas teorias das ciências sociais para justificar o seu fazer pedagógico. Contudo, apesar das diferenças, as ideias que defendem mais as aproximam do que as distanciam se considerada a ruptura que estabelecem com os demais objetos e as ideias que os sustentam. Nessa direção, os distintos conceitos

12 É importante compreender que, admitir o objeto da educação física a partir de uma perspectiva cultural exige, em última análise, o entendimento de que um novo modelo sempre expressará uma ruptura em relação aos modelos anteriores, e essa ruptura não tem caráter exclusivamente epistemológico, mas, também, político e ideológico, o que significa dizer que ela expressa a ascensão de determinados grupos ao poder, tornando possível que as visões de homem, de mundo e de sociedade desses grupos tornem-se hegemônicas. No mesmo sentido, há rupturas nas ciências sociais assim como nas concepções de cultura que delas derivam, refletindo em variantes do objeto da educação física mesmo quando assentados na perspectiva da cultura, como é o caso das vertentes denominadas “cultura corporal”, “cultura corporal de movimento” e “cultura de movimento”. Num primeiro momento, quando o propósito é estabelecer um contraponto às abordagens metodológicas fundamentadas na atividade física e no movimento humano como objetos de estudo da educação física, as expressões “cultura corporal”, “cultura corporal de movimento” e “cultura de movimento” podem ser tomadas como sinônimas, visto que as três marcam a ruptura com as perspectivas anteriores. No entanto, por uma questão de coerência epistemológica, mais adiante serão apresentadas as diferenças entre essas três perspectivas culturais, com o intuito de justificar e fundamentar a opção por uma delas.



de cultura estabelecidos pelas ciências sociais, que antecedem a apropriação feita pela educação física, merecem ser compreendidos em sua complexidade inerente, até para a melhor compreensão das distintas perspectivas culturais da educação física.

Considerando, portanto, a existência de uma multiplicidade de projetos políticos de sociedade, de educação e de educação física, é fato que nem sempre as ideologias que sustentam e fundamentam tais projetos mostram-se claras na percepção dos agentes sociais envolvidos, particularmente os professores. Nesse sentido, a escolha da perspectiva da cultura corporal<sup>13</sup> – dentre as várias perspectivas culturais da educação física – pelo NECC não é arbitrária, tampouco ingênua. Ela se fundamenta e se fortalece na mesma matriz que a adotada pela SME que, em última análise, estabelece como princípio norteador das suas ideias e ações, a pedagogia crítica. Fato que, de antemão, elimina toda e qualquer possibilidade de engendrar propostas curriculares e pedagógicas para a educação física embasadas em abordagens a-históricas e não críticas, o que exclui definitivamente a adoção da vertente da atividade física. Do mesmo modo, a cientificidade inerente ao objeto movimento humano – perspectiva relacionada ao desenvolvimento motor, com base na psicologia do desenvolvimento – também não coaduna com a perspectiva crítica de educação, visto que a visão histórica não ultrapassa a sucessão de fatos e eventos, descolados das suas raízes e destituídos das suas contradições. A cultura corporal, por sua vez, que nasce nas discussões das ciências sociais e, de maneira geral, considera os determinantes e condicionantes sócio-históricos das práticas sociais relativas à educação e à educação física, tanto possibilita quanto exige a compreensão das práticas pedagógicas da educação física escolar na sua dimensão crítica.

Não há pedagogia que se pretenda crítica que não seja histórica. Contudo, faz-se necessário esclarecer a ideia de história para, posteriormente, subsidiar a noção de crítica. Para tanto, vale lembrar uma afirmação de Paulo Freire que, em conversa com Dermeval Saviani, disse:

A continuidade da História para mim é uma das explicações fundamentais para compreender/explicar o agir Humano. Essa continuidade é um termo de responsabilidade dos Humanos para consigo mesmos. Através da continuidade, que não é mera repetição, o Homem explica a si mesmo como Ser Histórico, Ser que caminha historicizando-se (SAVIANI, 2010, p. 2).

Ao fazer tal afirmação, Paulo Freire critica as teorias e discursos que, ingênua ou deliberadamente tentam explicar “o hoje” descolado do percurso histórico da humanidade, como se as coisas que acontecem no mundo social fossem fruto da natureza humana, e não o resultado de uma construção sociocultural, ao longo da história. E continua a sua explicação exemplificando: “(...) eu sou Homem porque me fiz e ainda me faço Homem; inexistente algo no meu ‘ser Homem’ que se constitui fora da História. Nós nos fazemos Homens e Mulheres por meio da experiência” (SAVIANI, 2010, p. 10).

Não há como pensar a experiência humana apartada das dimensões histórica e social/cultural. Para Duarte (2004), a atividade humana se objetiva em produtos culturais, e o processo de objetivação do gênero humano é cumulativo. Isto é, no significado de um objeto ou de um fenômeno cultural qualquer está acumulada a experiência

---

13 O conceito de cultura corporal começa a ser usado em meados da década de 1980. No entanto, interessa sobretudo a forma como o Coletivo de Autores (1992) o abordou, a partir da lógica Materialista-Histórico-Dialética, ou seja, o conceito de cultura subentende o processo de transformação do mundo natural pelo homem, a partir dos modos históricos da sua existência real e suas relações na sociedade. Nesse sentido, os temas da cultura corporal “ relativos ao jogo, ao esporte, à luta, à dança, à ginástica, dentre outros “ a serem tratados no universo escolar devem expressar sentidos/significados acerca dos modos históricos de produção das práticas corporais.





histórica humana. Por isso, os produtos culturais resultantes do processo de objetivação são sínteses da atividade humana acumulada historicamente. Logo, quando um indivíduo se apropria de um produto cultural, ele se relaciona com a história social, mesmo que não tenha consciência disso. Ao utilizar uma ferramenta – produto cultural material –, por exemplo, o indivíduo entra em contato com atividade humana acumulada na história, e ao se apropriar da linguagem oral – produto cultural imaterial –, também. Em ambos os casos as relações que o indivíduo estabelece com a história social, normalmente, não são percebidas conscientemente. Somente com o desenvolvimento dos estudos da linguística é que a linguagem oral passou a ser percebida conscientemente.

Quando se pensa em cultura corporal, o processo não é diferente. Ao tomar contato com as práticas corporais de toda sorte, o indivíduo estabelece relações íntimas e diretas com a história social, uma vez que tais práticas trazem consigo atividade humana acumulada historicamente. Nesse sentido, a sociedade – por extensão, a educação – não precisaria da educação física escolar caso o papel socioeducativo desse componente curricular se restringisse ao ensino de práticas corporais provenientes da cultura corporal. Na verdade, outros espaços sociais, institucionalizados ou não, já dão conta de ensinar práticas corporais diversas, quer sejam elas sistematizadas ou espontâneas. Então, qual seria o papel social da educação física escolar?

As distintas respostas a essa pergunta separam aqueles que se apropriam dos fundamentos da abordagem proposta, em toda a sua complexidade, daqueles que incorporam apenas o novo discurso, mas cujas práticas pedagógicas ainda se filiam aos pressupostos da atividade física e do movimento humano como objetos da educação física. E com o propósito de encontrar e/ou construir respostas adequadas às condições e circunstâncias nas quais se encontra a educação física escolar da rede municipal de Jundiá, um processo de diálogo – e de disputa – foi instaurado, no sentido de trazer à tona as idiosincrasias de um grupo que, durante uma década de existência, passou por vários momentos históricos, pautados por distintas concepções político-filosóficas e perspectivas didático-pedagógicas. O NECC, logo que foi constituído como núcleo, com o intuito de orientar tanto os professores quanto as equipes gestoras das escolas da rede sobre os processos que envolvem as práticas pedagógicas da educação física, instituiu um boletim informativo cuja primeira edição tinha o propósito de aproximar os sujeitos dos conceitos que envolvem a perspectiva da cultura corporal. Intitulado *EDUCAÇÃO FÍSICA E CULTURA CORPORAL: pressupostos teóricos para reformulação curricular e construção de uma proposta pedagógica para a educação física da SME*, o boletim pretendia apresentar conceitos e dirimir equívocos a respeito do tema, de modo que a mudança de referencial epistemológico não fosse confundida com a simples mudança de nome, e que a apropriação dos conceitos por parte dos envolvidos gerasse a discussão necessária para a reestruturação da educação física da rede, alinhada com as perspectivas da SME.

Conforme afirmava o Boletim NECC (2015), o binômio cultura corporal é polissêmico, sendo utilizado em produções acadêmicas com sentidos e significados diversos, porventura contraditórios, o que exige contextualização quando do seu uso. Além disso, por já estar impregnado no imaginário social dos professores de educação física, ao se referirem à cultura corporal podem fazê-lo a partir de interpretações superficiais e apropriações típicas do senso comum. Por outro lado, com o propósito de dirimir os possíveis equívocos conceituais, o documento apresentava ideias gerais, de autores representativos, tanto da perspectiva da cultura corporal, quanto da perspectiva crítica da educação física. E com o intuito de ampliar as discussões para além do componente curricular, tais reflexões buscaram provocar o diálogo entre professores de educação física, diretores e coordenadores pedagógicos.

No que diz respeito ao papel da educação física no contexto escolar, conforme apresentava o referido boletim, cabe a esse componente curricular a incumbência e a responsabilidade de tratar das manifestações relativas à cultura corporal (à cultura corporal de movimento ou cultura de movimento)<sup>14</sup>, compreendida como um conjunto de saberes

14 As discussões preliminares contidas no boletim não tiveram a pretensão de diferenciar as várias vertentes culturais da educação física. Cultura corporal, cultura corporal de movimento e cultura de movimento foram tratadas



eruditos e populares construídos historicamente, provenientes das práticas sociais espontâneas e institucionalizadas que compõem o patrimônio cultural da humanidade, organizadas, categorizadas e tematizadas em cinco principais áreas, dentre outras: “jogo”, “esporte”, “ginástica”, “dança” e “luta”.

Cabe ressaltar que, as várias práticas sociais hoje denominadas educação física, que ao longo da história se constituiu como área do saber científico e ganhou status de componente curricular obrigatório na educação básica, quando compreendida na perspectiva cultural não produz ou adota práticas corporais distintas daquelas que já vinham sendo trabalhadas quando os objetos e concepções da educação física eram outros. Por outro lado, isso não significa que as práticas pedagógicas, portanto, sejam as mesmas. Muito pelo contrário, elas ganham uma dimensão que precisa ser compreendida e apropriada pelos professores, de modo que passem a olhar a partir da perspectiva proposta, e a pensar a partir de novos parâmetros, com o intuito de atribuir novos significados ao agir pedagogicamente.

Para melhor compreensão dessa mudança paradigmática é importante considerar o que propõe Bracht (1999), ao discutir cultura corporal como objeto da educação física escolar:

(...) o movimentar-se é entendido como forma de comunicação com o mundo que é constituinte e construtora de cultura, mas, também, possibilitada por ela. É uma linguagem, com especificidade, é claro, mas que, enquanto cultura habita o mundo do simbólico (p. 45).

Duas questões se mostram fundamentalmente importantes para a compreensão da educação física na perspectiva da cultura corporal e, por conseguinte, a consideração da dimensão histórica e social nas práticas pedagógicas do componente curricular: a concepção de cultura e a condição de linguagem. Essas duas formas de “olhar” e conceber possibilitam a transcendência do caráter eminentemente biológico e/ou psicológico, portanto, a-histórico e não crítico da educação física fundamentada nas perspectivas da atividade física e do movimento humano. Em outros termos, o que qualifica o movimentar-se humano são os sentidos e significados subjacentes – não o movimento propriamente dito –, mediadores simbólicos do mover-se e responsáveis por integrar o movimento humano no plano da cultura (BRACHT, 1999), caso contrário, o movimento pode ter fim em si próprio, independente dos sentidos e significados encarnados pelo sujeito que se movimentam em contextos sociais particulares. Mas vale lembrar: o que se propõe não é a substituição do movimento destituído de sentidos e significados, portanto, desencarnado, pelos próprios sentidos e significados, agora desprovidos do movimento. A proposta visa à consideração de que não há movimento humano, por mais natural que possa parecer, descolado da história social que lhe assegura tanto a “experiência”, proposta por Paulo Freire (SAVIANI, 2010), quanto à “atividade humana acumulada”, sugerida por Duarte (2004), uma vez que o movimentar-se constitui uma forma particular de comunicação, uma forma específica de linguagem (BRACHT, 1999).

Sobre a questão da *linguagem*, vale considerar a contribuição de Paulo Freire ao discutir sobre “a importância do ato de ler”. Para Freire (2008), o ato de ler não se esgota na decodificação da palavra ou da linguagem escrita. A perspectiva crítica sobre o ato de ler requer, em última análise, uma visão ampliada, que considere a primordialidade da leitura de mundo. Segundo o educador, num primeiro momento a leitura de mundo antecede a leitura da palavra – muito antes de poder ler a palavra escrita, o sujeito já é capaz de ler o mundo –, mas, posteriormente, novas leituras da palavra exigirão leituras atualizadas de mundo, constituindo a dinâmica relação entre linguagem e realidade. Nessa direção, a leitura crítica pode ser expressa pelo produto das relações entre o texto e o seu contexto subjacente.

O primeiro mundo da criança – um mundo no qual o significado das palavras ainda não uniu pensamento indiscriminadamente, pois, o corte epistemológico em relação aos modelos da atividade física e do movimento humano era o que mais interessava para a adoção de uma perspectiva cultural da educação física.



e linguagem<sup>15</sup> – independe da leitura da palavra, mas depende intimamente da leitura que ela já é capaz de fazer dos objetos, das pessoas e das relações entre eles. Essa leitura inicial, característica do modo próprio da criança, além de ampliar o mundo imediatamente percebido, amplia, também, a capacidade de percepção. Nesse sentido, não há uma só criança que, ao adentrar na escola, ainda não saiba ler – bem – o mundo.

O acesso ao mundo da escrita e da leitura aumenta, em tese, as possibilidades de ler o mundo. A alfabetização, como afirma Freire (2008), subentende a passagem do mundo à palavra e da palavra ao mundo, num ato de contínua criação. Contudo, o acesso ao universo da leitura da palavra não deve promover rupturas – muito mais no sentido da fragmentação do que da contradição – com a leitura de mundo. Ao contrário, a leitura da palavra deve ampliar qualitativamente as possibilidades da leitura de mundo, respeitando o que o autor chamou de leitura da “palavramundo”.

Memorizar a palavra não significa, necessariamente, conhecê-la e compreendê-la nos seus vários contextos. Descrever um objeto por meio da linguagem da palavra não garante a apreensão da sua significação profunda. Ou seja, a leitura de um texto no sentido meramente descritivo e por meio da memorização sequer é leitura, tampouco resulta num saber acerca do objeto, visto que ele não foi incorporado à leitura de mundo. É nesse sentido que Freire (2008) afirma que a alfabetização – no caso específico, a alfabetização de adultos – precisa garantir um universo vocabular oriundo do cotidiano dos aprendizes, com palavras grávidas da leitura de mundo.

O componente curricular educação física, portanto, situado na área de linguagens, não pode prescindir do processo descrito por Paulo Freire. Assim, cabe à educação física escolar ampliar as possibilidades de leitura de mundo por meio do acesso à linguagem própria do movimento, para ser mais preciso, da cultura corporal, que expressa ou comunica intencionalidades apoiada sobre um código de sentidos, significados e valores construídos e compartilhados histórica e socialmente.

Se o ato de ler, segundo Freire (2008), não se esgota na decodificação da palavra ou da linguagem escrita, no caso da educação física, o mover-se humano não pode se restringir ao movimento por si só, enquanto ato mecânico destituído de significado<sup>16</sup>. A perspectiva crítica, neste caso, requer que o movimento esteja associado às suas intencionalidades e, principalmente, aos significados que propiciam a leitura de mundo. Deste modo, todo gesto é comunicador de algo e é realizado com intuito de expressar sentimentos, modos de ser e de agir produzidos e reproduzidos ao longo do tempo pelo grupo social que o utiliza.

Se a leitura de mundo antecede a leitura da palavra, os gestos, o movimentar-se, são os meios utilizados pelo sujeito para perceber o mundo e, por meio das experiências, ler o mundo. A dinâmica relação entre linguagem e realidade exigirá novas leituras referentes aos gestos, ao movimentar-se, para leituras mais atualizadas de mundo. Nessa direção, a leitura crítica, expressa pelo produto das relações entre o texto e o seu contexto subjacente, se dá no universo do movimentar-se humano a partir das relações estabelecidas com os sentidos e significados das práticas sociais nas quais o movimentar-se acontece.

A capacidade das crianças de ler o mundo nasce de uma interação corporal com esse mundo, e que se revela, portanto, também no âmbito da educação física, na forma comunicativa do movimentar-se. Tal capacidade não pode ser desconsiderada ou negligenciada nas propostas de intervenção pedagógica deste componente curricular, caso contrário, o movimentar-se não se mostrará além da atividade física.

As aulas de educação física, portanto, devem ampliar as possibilidades de leitura do mundo por parte das

15 Marta Kohl, na obra Vygotsky - aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico, afirma que o significado das palavras é fundamentalmente importante para unir pensamento e linguagem (OLIVEIRA, 2003).

16 Vale lembrar que a intencionalidade do movimento não traduz, necessariamente, os seus sentidos e significados. Mover os membros inferiores, de modo a chutar intencionalmente uma bola, para que ela atinja uma meta, ainda está muito distante dos aspectos simbólicos que compõem o universo do futebol.



crianças, na mesma medida em que o acesso à leitura e à escrita amplia. Assim como na alfabetização, que subentende a passagem do mundo à palavra e da palavra ao mundo, num ato de contínua criação e sem rupturas com a leitura de mundo (FREIRE, 2008), as aulas de educação física devem promover a passagem do mundo ao movimentar-se e do movimentar-se ao mundo, levando as crianças a perceber o mundo e a comunicar-se e expressar-se ao movimentar-se, sem perder de vista que os sentidos e significados subjacentes ao movimentar-se são produzidos socialmente, e se configuram nas manifestações da cultura corporal.

Do mesmo jeito que memorizar a palavra não significa necessariamente conhecê-la ou compreendê-la nos seus distintos contextos, executar ou exercitar um movimento não significa compreendê-lo, tampouco comunicar-se por meio dele. Assim sendo, tanto descrever um objeto por intermédio da linguagem escrita, quanto reproduzir um movimento ou um gesto, não garantem a apreensão da sua significação profunda. Ou seja, a leitura de um texto no sentido meramente descritivo e por meio da memorização sequer é leitura, assim como a reprodução mecânica do movimento não adentra ao universo simbólico e expressivo que o movimentar-se humano reúne. Logo, nem um nem outro traduzem um saber acerca do objeto, visto que não foram incorporados aos processos de leitura de mundo.

No caso particular do movimento descolado da prática social, a sua realização não transcende o fazer estéril. De forma análoga, quando Freire (2008) afirma que a alfabetização – especificamente, a alfabetização de adultos – precisa garantir um universo vocabular oriundo do cotidiano dos aprendizes, com palavras grávidas da leitura de mundo, a educação física não pode prescindir da significação que as crianças fazem sobre o movimentar-se a partir dos seus contextos particulares. Tampouco pode ficar restrita a elas, visto que o diálogo inerente ao processo comunicativo – e educativo – suscita mudanças, transformações.

Por outro lado, transformações mais significativas devem anteceder a intervenção pedagógica na escola. Precisam contemplar o processo de construção do currículo, caso contrário as reformulações não passarão de *make-up*. Todavia, qualquer iniciativa em empreender esforços para a construção de propostas pedagógicas e reformas curriculares na perspectiva crítica exige, dentre outras coisas, a escolha de pressupostos teórico-metodológicos capazes de promover reflexões profundas sobre o papel socioeducativo de cada componente curricular, devidamente articulado com o papel da escola.

A partir desse pressuposto e, considerando que a tradição da educação física da rede municipal remonta uma década sob os auspícios da abordagem desenvolvimentista, ou seja, toma o movimento humano como objeto de estudo e prioriza o ensino das habilidades motoras, assumir as ideias da cultura corporal exige um corte epistemológico.

Apesar da importância dos saberes historicamente produzidos pela psicologia desenvolvimentista, assim como das efetivas contribuições dessa perspectiva teórico-metodológica para a prática pedagógica da educação física escolar, vale ressaltar que o diálogo entre tal abordagem e aquilo que a SME abalizou como sendo pedagogia crítica, fica demasiado prejudicado em decorrência das contradições existentes entre as diferentes finalidades e intencionalidades, próprias das distintas perspectivas de educação e educação física. De maneira geral, a perspectiva desenvolvimentista da educação física tem como finalidade última a adaptação do indivíduo às necessidades motoras cotidianas. Em outras palavras, compreende que o objetivo precípua da educação física escolar seja a aprendizagem do movimento, enquanto que as demais aprendizagens, de outras naturezas, são secundarizadas ou pensadas como consequências da aprendizagem de habilidades motoras. Assim sendo, o papel do professor de educação física teria como foco o ensino de habilidades motoras, classificadas em diferentes categorias, e ensinadas às crianças conforme as possibilidades dos distintos estágios do desenvolvimento motor nos quais se encontram.

Vale ressaltar que, a educação física, ao longo de sua breve história no universo escolar, legitimou-se na condição de “atividade” curricular. Essa condição garantiu-lhe um lugar singular na educação escolarizada, onde o “fazer” relativo às práticas de atividades físicas outorgava-lhe tanto especificidade quanto legitimidade. No



entanto, ao ascender à condição de componente curricular – a partir da LDBEN 9394/1996 –, a educação física ganha a prerrogativa de promover o aprofundamento, a reflexão, a sistematização, a socialização das práticas sociais pertinentes ao universo da cultura corporal. Nesse sentido, tem sido cobrada em relação ao seu conhecimento específico e contribuição particular para a educação escolarizada. Em contrapartida, a tradição histórica tem continuado a tencioná-la para a condição de “atividade” e compreendida como prática social de forma rasa. E foi no bojo dessa tensão que a abordagem desenvolvimentista da educação física constituiu, em muitos lugares do território nacional, a melhor possibilidade de garantir a especificidade desejada para um componente curricular. No caso, o movimento humano. Desde então, parte das instituições de ensino superior responsáveis pela formação em educação física – pelo menos na região de Jundiá, até o final do século XX –, priorizou os aspectos do movimento, muitas vezes em detrimento de outras dimensões do ser humano, fazendo do professor de educação física um profissional do movimento, muito antes de profissional da educação.

Por outro lado, apesar da tradição desenvolvimentista, não é de hoje que os professores de educação física da rede municipal discutem os limites dessa perspectiva nas práticas de intervenção pedagógica. Tanto é verdade que, nos últimos anos, questões inerentes à perspectiva da cultura corporal têm transcendido a proposta pedagógica vigente, muito mais no sentido da superação por sobreposição do que da mera substituição. Em outros termos, os docentes têm ampliado o seu universo de intencionalidades para além do ensino de habilidades motoras, incorporando às suas práticas pedagógicas a noção de cultura que subsidia a perspectiva da cultura corporal adotada pelo NECC, em convergência com a pedagogia crítica estabelecida pela SME. No entanto, a carência de sistematização desse processo tem permitido que as apropriações acerca da noção de cultura e dos conceitos referentes à cultura corporal fiquem condicionada às iniciativas particularizadas dos docentes. O processo de estudos sobre o currículo do curso de Ensino Fundamental na rede municipal, portanto, serviu não somente como propulsor das ações na área da educação física, mas como balizador do processo.

A educação física, no sentido lato, compreendida como área do conhecimento científico, vem repensando o seu objeto de estudo ao longo das últimas quatro décadas, ao mesmo tempo em que novas perspectivas epistemológicas e metodológicas vêm sendo desenvolvidas. Nesse contexto e, por conseguinte, o componente curricular da Educação Básica, também denominado educação física, precisou rever o seu conhecimento específico e o seu papel socioeducativo na escola, com a intencionalidade última de se alinhar aos propósitos e demandas educacionais que ora se impõem. É por conta disso que o movimento humano já não basta como objeto da educação física escolar, e por essas razões que novos paradigmas se impuseram, tanto na reformulação da concepção de área, quanto do objeto da educação física escolar.

Retomando a pergunta sobre o papel da educação física escolar na perspectiva da cultura corporal, faz-se necessário construir uma resposta, mesmo que provisória. Assim sendo, de maneira bastante geral poder-se-ia dizer que, nessa perspectiva, caberia à educação física oferecer a todos os estudantes acesso irrestrito aos saberes e às experiências próprias do movimentar-se humano, como possibilidade de comunicação e de expressão, por meio de uma forma particular de linguagem, a partir da qual seriam problematizados os diversos sentidos e significados atribuídos às práticas sociais relativas à cultura corporal, expressas principalmente nas manifestações do jogo, do esporte, da dança, da ginástica e da luta.

Betti (1993), ao se referir à cultura corporal, define-a como parte de uma cultura humana mais abrangente, que reúne bens materiais e não-materiais produzidos pela humanidade ao longo da história. Para o autor, a cultura corporal estabelece uma relação dialética com a cultura geral, influenciando e sendo influenciada por esta. Por outro lado, a cultura corporal também pode representar um segmento autônomo da realidade cultural, marcado por valores e padrões relativos às atividades corporais, dentre as quais têm destaque as institucionalizadas, tais como o esporte,



a dança, o jogo e a ginástica.

Na obra do Coletivo de Autores (1992), nota-se um contraponto às ideias da aptidão física, e uma defesa à reflexão sobre a cultura corporal. Os autores apresentam os pressupostos da abordagem crítico-superadora, contribuição imprescindível para a compreensão da prática pedagógica da educação física na perspectiva da cultura corporal. Segundo os autores, o componente curricular educação física, a partir dessa perspectiva, deve tematizar as formas de atividades expressivas corporais, de modo a garantir:

(...) uma reflexão pedagógica sobre o acervo das formas de representação do mundo que o homem tem produzido no decorrer da história, exteriorizadas pela expressão corporal: jogos, danças, lutas, exercícios ginásticos, esporte, malabarismo, contorcionismo, mímica e outros, que podem ser identificados como formas de representação simbólica de realidades vividas pelo homem, historicamente criadas e culturalmente desenvolvidas (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p.38).

Os autores afirmam, ainda, que a materialidade corpórea é uma construção histórica, por esse motivo existe uma cultura corporal, que resulta dos saberes produzidos ao longo da história e acumulados pela humanidade. Cabe à educação física reconstruir esses saberes e transmiti-los aos alunos durante as aulas. Essa transmissão, no entanto, não pode estar apartada da visão de historicidade, condição para que o aluno consiga compreender a dinâmica das relações sociais nas quais se encontra imerso. A reflexão sobre a cultura corporal, portanto, habilitaria o aluno, na condição de sujeito histórico, a intervir criticamente na sociedade, tanto local quanto globalmente.

Kunz (1994) questiona o emprego da expressão cultura corporal para designar o objeto da educação física. Argumenta afirmando que a expressão possibilita muitas interpretações, e pode reforçar o dualismo inerente à história da educação física, visto que, se há uma cultura corporal, também deve haver uma cultura que não seja corporal. Sugere a expressão cultura do movimento, compreendida por todas as atividades do movimento humano, quer sejam esportivas ou não, mas que pertençam ao universo do movimento humano, por ele produzido ou criado (DIETRICH & LANDAU, 1990 apud KUNZ, 1994).

Talvez a expressão *cultura do movimento*, da mesma forma que *cultura corporal*, seja passível de interpretações errôneas. O termo cultura do movimento, apesar de diretamente relacionado ao corpo, também merece cuidados, pois, pode sugerir a exclusão de tudo aquilo que não se refere ao movimento, reduzindo o objeto da educação física ao movimento humano novamente. Além disso, parece ser possível existir algo que seja corporal, que pertença ao patrimônio cultural, porém, que não se expresse na forma de movimento propriamente dito. Talvez a yoga, composta por posições corporais muito mais que por movimentos, as várias formas de relaxamento, cujo objetivo precípua é o não-movimento, ou a antiga brincadeira de “estátua”, na qual vence quem fica mais tempo sem se mover. Assim sendo, a expressão cultura corporal parece traduzir melhor aquilo que é específico da educação física, não apenas como componente do currículo escolar, mas, também, como prática social.

Daolio (1995) prefere não fazer distinção entre as várias expressões relativas à cultura corporal, desde que exprimam o mesmo conceito ao sugerirem o papel da educação física na escola. Nesse sentido, o que mais importa são os pressupostos filosóficos, políticos e pedagógicos que estarão no alicerce das práticas de intervenção pedagógica. Para o autor, a função da educação física escolar não consiste em ensinar o basquetebol, voleibol, handebol ou futebol, mas escolher e utilizar atividades culturalmente relevantes para um em particular, e proporcionar conhecimentos que garantam ao aluno compreender, usufruir, criticar e transformar as diversas manifestações tematizadas pela cultura corporal, a partir das suas próprias práticas.



Percebe-se, portanto, que a questão fundamental inerente às várias tentativas de explicar o que vem a ser cultura corporal, cultura corporal de movimento ou cultura de movimento está na necessidade de transcender a tradição biológica e psicológica da educação física – fundamentada nos pressupostos da atividade física e do movimento humano como seus objetos –, a partir da noção/conceito de cultura como referencial basilar. Isso não quer dizer que haja consenso ou mesmo convergência entre as distintas fundamentações, visto que nas próprias ciências sociais às quais estão vinculadas as tentativas de explicar as relações entre cultura e educação física há conflitos de natureza epistemológica, política e filosófica.

Frizzo (2013), com o objetivo de discutir o objeto de estudo da educação física no contexto de marcos científicos, filosóficos e políticos divergentes, distingue a perspectiva materialista histórica e dialética da educação física – que defende a cultura corporal como objeto de estudo – das proposições idealistas – sistematizadas nas perspectivas do movimento humano e da cultura corporal de movimento. Para o autor, que se posiciona em favor à vertente materialista histórica e dialética, portanto, sob a chancela da cultura corporal como objeto de estudo da educação física, as perspectivas idealistas são caracterizadas pela desconexão com a realidade concreta, principalmente quando enfatizam os signos, os sentidos e os significados desvinculados da atividade prática objetivada, negligenciando a atividade que os produziu. O risco reside na individualização desses sentidos e significados que, ao serem relativizados a extremo, não estabelecem relações históricas e concretas.

É importante lembrar que a educação física, na condição de componente do currículo escolar, situa-se na área de linguagens. Talvez esse tenha sido o ganho mais significativo para a área no que diz respeito à sua representação no currículo, haja vista os históricos vínculos da educação física com a educação moral e cívica e com a biologia. No entanto, o movimento não pode ser considerado apenas linguagem ou forma de comunicação, pois, antes disso, é condição inerente à existência dos fenômenos materiais. Nesse sentido, a centralidade do papel da linguagem, assim como da subjetividade como constituidores da realidade, como se verifica nas perspectivas fenomenológica e dos estudos culturais da educação física<sup>17</sup>, pode comprometer a ideia de significações socialmente construídas, e de seu sentido de momento histórico (FRIZZO, 2013).

Em consonância com os fundamentos político-filosóficos que nortearam a construção da proposta institucional da Secretaria Municipal de Educação de Jundiá, sintetizados na chancela da pedagogia crítica, a educação física, por meio da sua especificidade, tem o objetivo de contribuir significativamente para o projeto libertador que ora se institui, cuja finalidade é a promoção de sujeitos dotados da capacidade de interpretar e transformar o mundo. E para ser coerente com o que se propõe, a educação física proposta pelo NECC se fundamenta na perspectiva da cultura corporal, compreendida a partir das relações que estabelece com a linguagem<sup>18</sup> e comprometida com a transformação social<sup>19</sup>.

A transformação social, no entanto, exige uma educação transformadora. Esse tipo de educação, ao mesmo tempo em que se transforma para atender às necessidades da transformação social, empenha-se na formação de “intelectuais orgânicos” (GRAMSCI, 1991), agentes da transformação, convencidos e imbuídos do ideal transformador. Os professores, portanto, precisam ser compreendidos como intelectuais, cuja função social nessa perspectiva de educação é a transformação.

Conforme propõe Marsiglia (2011), a escola é considerada uma instituição social, cujo papel precípua

17 Frizzo (2013), chama de perspectiva fenomenológica aquela verificada nos estudos desenvolvidos por Betti (2007), enquanto que estudos culturais dizem respeito às ideias defendidas por Neira e Nunes (2011).

18 As discussões estabelecidas pelo NECC acerca da linguagem, fundamentam-se, prioritariamente, nas ideias da psicologia histórico-cultural, mais especificamente, nas ideias de Vygotsky.

19 A perspectiva de transformação social aqui defendida, nasce nas ideias do materialismo histórico-dialético, e se desdobra nas ideias de Paulo Freire e Dermeval Saviani, principalmente nos pressupostos da pedagogia histórico-crítica.



é permitir ao aluno o acesso ao conhecimento sistematizado da produção humana ao longo da história, de modo que as novas gerações possam avançar a partir daquilo que já se construiu. Contudo, dependendo de como esse conhecimento é selecionado e abordado na escola, dependendo de como a comunidade escolar se envolve nesse processo, a escola pode ser um espaço de reprodução das relações de dominação e exploração, características da sociedade capitalista, ou um espaço de transformação dessas relações. O professor, portanto, agente social de suma importância no processo de organização e sistematização do conhecimento escolar, é elemento fundamental para a construção de uma escola mais democrática com vistas à transformação da sociedade. Mas para tanto é necessário superar a visão tradicional acerca da educação, e as atitudes reacionárias que contribuem para a manutenção do *status quo*.

Nessa direção, a pedagogia histórico-crítica, fundada por Dermeval Saviani e defendida por inúmeros colaboradores, parece reunir as características necessárias para as reflexões e ações pedagógicas da educação física, uma vez que dialoga com a perspectiva crítica proposta pela SME, assim como subsidia a perspectiva da cultura corporal adotada e defendida pelo NECC.

A obra que inaugura as discussões da educação física na perspectiva da cultura corporal, escrita por um coletivo de autores<sup>20</sup>, publicada em 1992 e intitulada *Metodologia do Ensino da Educação Física*, reflete um movimento maior, resultante das produções no campo da educação nas décadas anteriores, inclusive as produções que dão origem à pedagogia histórico-crítica. Como os próprios autores afirmaram, um livro que tratasse da Metodologia da Educação Física naquele contexto, não poderia ficar restrito a um receituário de atividades para ampliação do repertório dos professores. Mais que isso, precisaria fornecer elementos teóricos para assimilação de conhecimentos por parte dos professores, de maneira consciente e autônoma, como possibilidade de emancipação. Longe de ser um livro que auxiliaria o professor na solução de problemas imediatos no cotidiano escolar, a proposta se fundamenta na necessidade do docente em reelaborar seus conhecimentos e experiências, a partir de discussões acerca de questões teórico-metodológicas da educação física no contexto escolar (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

Cabe lembrar que, tanto a pedagogia histórico-crítica quanto as demais investidas teórico-metodológicas fundamentadas no materialismo histórico-dialético, inclusive a perspectiva crítico-superadora<sup>21</sup> da educação física, após um desenvolvimento bastante intenso, permeado por debates acalorados em defesa de uma educação transformadora, entre os anos finais do século XX e início do século XXI se mostra esmaecido frente às políticas educacionais de caráter neoconservador, mas volta a crescer mais recentemente, principalmente por iniciativa das redes públicas de ensino em fundamentar suas propostas pedagógicas a partir da pedagogia histórico-crítica (MARSIGLIA e BATISTA, 2012). Afinal, as instituições públicas constituem os últimos espaços de resistência ao poder avassalador dos modelos educacionais idealizados pelas grandes empresas de educação, sob os vieses neoliberal e pós-moderno, a partir dos quais a concepção de conhecimento ou valoriza os saberes imediatos e tácitos, ou relativiza os saberes em função das diferentes percepções e construções mentais individuais, impossibilitando a apropriação objetiva da realidade (MARSIGLIA, 2011). É o que acontece, segundo Duarte (2011), com as pedagogias do “aprender a aprender”<sup>22</sup>, que negam a especificidade da educação escolar ao negarem a necessidade de transmissão do conhecimento, da experiência social acumulada. Para o autor, o critério de verdade é estabelecido a partir daquilo que é mais conveniente para o indivíduo, consideradas as suas necessidades e interesses imediatos, de um cotidiano normalmente alienado.

20 O conhecido Coletivo de Autores é constituído por: Carmen Lúcia Soares, Celi Nelza Zülke Taffarel, Elizabeth Varjal, Lino Castellani Filho, Micheli Ortega Escobar e Valter Bracht.

21 Crítico-superadora é a denominação que o Coletivo de Autores dá à perspectiva teórico-metodológica por eles defendida.

22 Newton Duarte chama de pedagogias do “aprender a aprender” os estudos na linha do professor reflexivo,





Dessa maneira, os currículos escolares orientados pela perspectiva das pedagogias do “aprender a aprender” relativizam demasiadamente os conteúdos a serem ensinados em função das necessidades imediatas dos alunos, negligenciando a transmissão da experiência social acumulada historicamente e, por conseguinte, comprometendo a capacidade de leitura do mundo, uma vez que os conhecimentos eruditos ou clássicos são fundamentalmente importantes para a apropriação da realidade objetiva.

Saviani (2010) defende currículo como sendo o conjunto das atividades nucleares desenvolvidas pela escola, e o faz – com ênfase nas “atividades nucleares” – na tentativa de restringir as concepções muito amplas, que compreendem currículo como “tudo” o que acontece na escola, e o que é secundário se mistura com o que é prioritário; o que é extracurricular ganha a mesma atenção daquilo que é curricular. Obviamente, a noção de currículo proposta pelo autor está prenhe da concepção de homem, de sociedade, de educação e de escola que defende. Ou seja, a concepção que fundamenta a pedagogia histórico-crítica também fundamenta a teoria sobre currículo que a suporta, pois, na base das teorias do currículo encontra-se uma questão de identidade e de subjetividade (SILVA, 2004).

As teorias críticas do currículo passam, inevitavelmente, pela crítica em relação à sociedade moderna, com base nas referências do materialismo histórico-dialético. As ideias de Dermeval Saviani, apesar de não constituem, necessariamente, uma teoria do currículo, é possível verificar nas suas obras uma contribuição relevante para uma teorização sobre currículo, ou seja, há formulações teóricas pertencentes ao campo dos estudos sobre currículo. Contudo, diferentemente das formulações teóricas feitas por Paulo Freire acerca dos estudos sobre currículo, Saviani separa a pedagogia da política, defendendo que a educação se torna política apenas quando permite que as classes menos privilegiadas se apropriem do conhecimento que será utilizado na luta política mais ampla. Para Dermeval Saviani, o papel específico de uma “(...) pedagogia crítica consiste em transmitir aqueles conhecimentos universais que são considerados como patrimônio da humanidade e não dos grupos sociais que deles se apropriam” (SILVA, 2004, p.63). Essa dimensão política aproxima a educação do poder, na medida em que dá voz e emancipa as classes desfavorecidas.

Do ponto de vista metodológico, portanto, mais próximo de uma didática da pedagogia histórico-crítica, a formulação teórica de Saviani apresenta cinco momentos: a) um ponto de partida da prática educativa, representado por uma prática social inicial; b) a problematização; c) a instrumentalização; d) a catarse; e) um ponto de chegada da prática educativa, representado por uma prática social modificada/atualizada.

Esses momentos são apresentados nos trabalhos de Saviani (2008), Marsiglia (2011) e Gasparin (2002), dentre outros, e estabelecem uma possibilidade de pensar a pedagogia a partir de uma concepção dialética, que parte da “prática social inicial” – aquilo que os alunos e os professores já sabem sobre o tema ou conteúdo –, passa pela “problematização” – reflexão acerca dos principais problemas verificados na prática social inicial –, pela “instrumentalização” – traduzida pelas ações didático-pedagógicas –, pela “catarse” – expressa por uma nova forma de entender a prática social – e, por fim, a “prática social final” – representada por uma nova proposta de ação, a partir do novo conteúdo sistematizado.

Esse processo tem a pretensão de se contrapor aos modelos de educação centrados na cultura relativa ao cotidiano imediato dos alunos – geralmente demandada pela cultura de massas – com o propósito de possibilitar alternativas e ampliar os horizontes culturais dos discentes. Trata-se, portanto, de uma intervenção pedagógica que busca transmitir aos alunos, conhecimentos clássicos, produzidos historicamente por seres humanos concretos, em contextos específicos, conhecimentos esses que alcançaram validade universal e, portanto, são excelentes mediadores da realidade social e natural (MARSIGLIA, 2011), possibilitando aos alunos uma melhor leitura do mundo. O do construtivismo, da pedagogia das competências e do escolanovismo, de maneira geral. Critica essas pedagogias chamando-as de modismos pedagógicos pretensamente progressistas, mas que pertencem ao universo ideológico neoliberal e pós-moderno.



processo educativo, portanto, deve promover a socialização das formas mais desenvolvidas do saber objetivo.

As aulas de educação física, portanto, devem ser construídas a partir dos princípios didáticos propostos para a pedagogia histórico-crítica, contemplando os momentos constitutivos dessa prática pedagógica – “prática social inicial”; “problematização”; “instrumentalização”; “catarse”; “prática social final” – propostos por Saviani (2008) e reelaborados por Gasparin (2002), além de atender às demandas propostas pela perspectiva da cultura corporal.

No que diz respeito à *inclusão digital* e às novas tecnologias, o componente curricular educação física, na perspectiva da cultura corporal, coaduna com a visão de tecnologia aqui apontada e entendida como conhecimento construído pela humanidade cujos usos tornam-se direitos dos indivíduos na busca constante pela qualidade social da educação.

Nesse sentido, vale fazer referência ao trabalho de Pires, Lazzarotti Filho e Lisboa (2012) que reúne os apontamentos de Belloni (2001), Orofino (2003), Fantin (2006), Rivoltella (2009) e Girardello e Orofino (2011) sobre o conceito de Mídia-Educação. Conforme defendem os autores, a partir desse conceito, o trabalho pedagógico teria como escopo a formação de sujeitos receptores e produtores ativos, críticos e criativos em relação à mídia e às novas tecnologias, condição para cidadania na contemporaneidade.

Especificamente em Fantin (2006), os autores destacam a necessidade de preparar os educandos de modo eficaz para suas responsabilidades atuais em relação aos meios de comunicação de massa, muito mais do que protegê-los deles ou simplesmente promovê-los. Ainda pautados em Fantin (2006), o trio de autores ressalta a necessidade de se pensar em meios de propiciar condições para que os alunos negociem sentidos e estabeleçam com a cultura midiática relações esclarecidas e emancipadas.

Seguindo, Pires, Lazzarotti Filho e Lisboa (2012) afirmam acreditar que a concretização de uma formação esclarecida em relação à cultura midiática dependa necessariamente da articulação de três dimensões, não sendo suficiente apenas a inclusão nas aulas da mídia e das TICs<sup>23</sup> como ferramentas educativas, a proposta mais comum a ser pleiteada. Para eles, também se faz necessário refletir sobre o processo em que estas são produzidas, assim como o modo como são socializadas. Por fim, e fechando a tríade, os autores defendem a necessidade de proporcionar experiências em que os alunos produzam novas linguagens e conteúdos com os suportes comunicacionais e midiáticos.

Em relação à educação física, portanto, cabe tratar da inclusão digital e das novas tecnologias na perspectiva apontada anteriormente, articulando-a nos três eixos citados, quais sejam, utilizando-as como meios e ferramentas educacionais nas aulas de educação física, trazendo para o interior da escola programas e produtos tecnológicos e/ou midiáticos ligados à cultura corporal para conhecimento das crianças. Oferecendo elementos para que elas dialoguem com essa produção midiática de forma crítica, não subalterna, estabelecendo diálogo direto entre os valores contidos nessas produções e os valores próprios dos alunos. Essa lógica torna possível aos estudantes a compreensão crítica do processo de produção e do modo como se dá sua socialização. Além disso, abre espaço para que as crianças possam produzir conteúdos e linguagens a partir dos temas estudados nas aulas de educação física, com auxílio desses suportes.

Assim, a relação dos alunos com a mídia nessas aulas deve garantir não apenas consumi-las, mas, acima de tudo, apropriar-se e usufruir delas, tornando possível reconstruí-las a partir dos valores próprios dos educandos.

A educação física na educação em tempo integral, em acordo com a proposta geral da SME, também não se restringe a simples compreensão de maior tempo de trabalho. Suas propostas nas escolas de tempo integral devem considerar as características próprias e particulares dessas escolas, reconhecendo o caráter diferenciado que a educação nesse contexto deve ter. Para tal, os projetos desenvolvidos devem articular os saberes da cultura corporal com os tempos e espaços próprios dessas escolas de modo a qualificar o trabalho com as crianças e não simplesmente

---

23 Tecnologias da Informação e Comunicação.



aumentar o tempo das aulas ao estendê-las no outro período.

Neste sentido, cabe um projeto próprio que permita a formação diferenciada que se pretende, atendendo aos preceitos da educação em tempo integral e às necessidades das crianças atendidas por essas escolas.

Alinhada com a perspectiva delineada nesta proposta, a educação física na Educação do Campo também se pauta no entendimento de que é preciso validar a identidade do sujeito do campo, sua cultura, sua diversidade e seus saberes, assim, essas referências são essenciais para pensar os conteúdos da cultura corporal eleitos para o trabalho pedagógico.

À luz do que foi anteriormente discutido, o campo deve ser assumido como produtor legítimo da existência humana (JESUS e MOLINA, 2004), e a proposta da educação física deve colaborar com o trabalho de repensar a interdependência campo/cidade, considerando relações sociais democráticas e igualitárias, libertando os sujeitos do campo e no campo, focando as necessidades do educando e a particularidade da comunidade na qual está inserido, utilizando-se dos conhecimentos acerca da cultura corporal.

Neste sentido, o componente curricular educação física se articula com a *Educação do Campo* dando relevância aos aspectos da comunidade e da realidade local na seleção dos conteúdos escolares, valorizando a identidade do sujeito do campo, oportunizando, a partir disso, a transformação da própria realidade e a construção dos próprios caminhos, seja no campo ou na área urbana.

A *Educação Especial*, na perspectiva da educação inclusiva e no que diz respeito ao componente curricular educação física, se alinha ao objetivo educacional geral desta proposta, no sentido de garantir o direito dos educandos a uma escolarização bem-sucedida, respeitando os diversos saberes e a diversidade no sentido mais amplo. Para tal, cabe reafirmar o posicionamento tomado contra o estabelecimento de modelos pautados no desempenho ou na performance físico-motora ou esportiva. Nesse sentido, a opção é proporcionar experiências exitosas às crianças, independentemente das suas características e possibilidades, promovendo a reflexão crítica sobre os saberes da cultura corporal a todos os alunos, indistinta e incondicionalmente.

O cuidado em não estabelecer modelos performáticos se justifica pelo fato desses modelos contemplarem apenas sujeitos compatíveis com os parâmetros de performance e/ou desempenho estipulados, e de deixarem os demais impedidos de vivenciarem situações de aprendizado e, muitas vezes, de superação dentro de suas próprias possibilidades. Este quadro é ainda mais grave para alunos com deficiência que, nesses casos, são excluídos previamente por serem considerados inaptos para concorrer com os demais.

Os saberes que trata educação física são para todos, e devem estar disponíveis e serem adequados para atender aos alunos independente de suas condições. As barreiras que por ventura se colocarem entre os alunos e o acesso a tais saberes devem ser retiradas, permitindo igualdade de condições muito antes da igualdade de direitos.

O ingresso da educação física na escola com objetivos profiláticos, como citado anteriormente, assim como sua designação como atividade escolar até seu reconhecimento, em 1996, como componente curricular configuraram de modo *sui generis* o modo como se estabeleceu a avaliação em educação física.

As características desse percurso histórico marcaram na prática avaliativa dos professores, a preocupação com o desempenho físico e/ou motor dos seus alunos. Tradicional na disciplina, em grande medida, ainda hoje tais parâmetros influenciam a forma como as crianças são avaliadas, recebendo boas notas aquelas que têm melhor desempenho físico e/ou motor, a partir de que é esperado pelo professor. Em outras medidas, os alunos são classificados como aptos ou inaptos a partir de expectativas que desconsideram as particularidades de cada um, ao compará-los uns com os outros ou com modelos externos pré-estabelecidos. Romper com esta tendência torna-se um desafio grande a ser superado por essa proposta. Tão grande quanto o da mudança paradigmática anunciada.

Ao denunciar tal reducionismo das possibilidades pedagógicas da educação física e as conseqüentes



limitações nas finalidades, na forma e no conteúdo da avaliação na disciplina, o Coletivo de Autores (1992) aponta a tentativa de homogeneizar e igualar as crianças, desconsideradas em suas condições subjetivas, ao passo que defende a necessidade da materialização de outras perspectivas de avaliação coerentes com a perspectiva que compreende a educação física como disciplina curricular cujo objeto de estudo é a expressão corporal como linguagem, e que busca a apreensão e atuação autônoma e crítica na realidade por meio da mediação do processo de socialização das crianças “(...) através do conhecimento sistematizado, ampliado, aprofundado, especificamente no âmbito da cultura corporal” (p.103).

Neste sentido, a própria coerência com os parâmetros de avaliação gerais construídos pela SME já exigiria dos professores de educação física uma nova postura diante da avaliação, a adoção da cultura corporal como o conhecimento que trata a educação física, reforça a necessidade de outros parâmetros para o modo como será feita a avaliação neste componente curricular.

Como visto, assumir a condição de componente curricular pressupõe a existência de certo rol de conhecimentos próprios e a obrigatoriedade de proporcionar o acesso dos educandos a esses conteúdos. Do mesmo modo, impõe a necessidade de avaliar a forma como eles têm acesso e como se apropriam deste rol de conhecimentos, ou, como sugere Coletivo de Autores, o sentido da avaliação do processo ensino-aprendizagem da educação física é o de fazer com que ela sirva de referência para a análise da aproximação ou distanciamento do eixo curricular que norteia o projeto pedagógico da escola” (p.103).

Alinhada à compreensão de avaliação da SME, a avaliação em educação física também é entendida como processual e diagnóstica. Visa subsidiar o curso das ações de modo a construir os resultados valorizando múltiplos saberes e respeitando os modos de ser e de viver das crianças, conhecendo-as, em especial nos seus interesses e necessidades.

A exemplo do que aponta Coletivo de Autores (1992), os aspectos que devem ser considerados na construção de uma proposta de *avaliação* são, entre outros, o projeto histórico de sociedade que se vislumbra, de modo a dimensionar o projeto pedagógico capaz de materializá-lo; as condutas humanas expressas em aspectos de conhecimentos, habilidades e atitudes que vistas em sua totalidade devem ser levados em consideração por meio da observação, da análise e da conceituação; as práticas avaliativas com a superação de práticas mecânico-burocráticas e a busca por outras produtivo-criativas e reiterativas capazes de identificar e superar conflitos no processo ensino-aprendizagem; as decisões em conjunto que na perspectiva dialógica, comunicativa e interativa, proporcionam aos envolvidos participação nos rumos do processo, configurando a avaliação participativa; o tempo pedagogicamente necessário para a aprendizagem, tornando possível adequar o ritmo e duração das aulas ao ritmo de aprendizagem da turma; a compreensão crítica da realidade, considerando as diferenciações do patrimônio cultural e do acervo de conhecimentos da cultura corporal de acordo com a realidade material do aluno, afastando visões abstratas e irreais que homogeneizam e igualam as crianças; o privilégio da ludicidade e da criatividade com o afastamento de princípios de rendimento; as intencionalidades e intenções, considerando o confronto inerente de sentimentos e significados dos alunos e da sociedade enquanto elementos antagônicos; a nota enquanto síntese qualitativa, com a valorização do processo de aprendizagem do aluno e o redimensionamento do sentido burocrático do dar nota; a reinterpretação e a redefinição de valores e normas, expressa na necessidade dos alunos criticarem, reinterpretarem e redefinirem normas e valores, regras e padrões que sustentam a avaliação.



## REFERÊNCIAS.

BETTI, M. *Cultura corporal e cultura esportiva*. São Paulo, SP: Revista Paulista de Educação Física. v.7, n.12, p.44-51, 1993.

\_\_\_\_\_. *A Educação Física e Cultura Corporal de Movimento: uma perspectiva fenomenológica e semiótica*. Revista da Educação Física/ UEM. Maringá, v. 18, n. 2, p. 207-217, 2º sem. 2007.

BRACHT, V. *A construção do campo acadêmico “educação física” no período de 1960 até nossos dias: Onde ficou a educação física?* In: Anais do IV Encontro Nacional de História do Esporte, Lazer e Educação Física. Belo Horizonte, 1996, pp. 140-148.

\_\_\_\_\_. *Educação física & ciência: cenas de um casamento (in)feliz*. Ijuí, RS: Unijuí, 1999.

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

COLETIVO DE AUTORES. *Metodologia do ensino da educação física*. São Paulo: Cortez, 1992.

DAOLIO, J. *Por uma educação física plural*. Revista Motriz, v.1, n.2, p. 134-136, dezembro/1995.

DUARTE, N. *Formação do indivíduo, consciência e alienação: o ser humano na psicologia de A. N. Leontiev*. Caderno Cedes, Campinas, vol. 24, n. 62, p. 44-63, abril 2004.

\_\_\_\_\_. *Vigotski e o “aprender a aprender” : crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana*. 5. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 49ª ed. São Paulo: Cortez, 2008.

FRIZZO, Giovanni Felipe Ernst. *Objeto de estudo da Educação Física: as concepções materialistas e idealistas na produção do conhecimento*. Motrivivência, Florianópolis, n. 40, p. 192-206, jul. 2013. ISSN 2175-8042. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2013v25n40p192>. Acesso em: 04 jul. 2016.

GASPARIN, João Luiz. *Uma didática para a pedagogia histórico-crítica*. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

GRAMSCI, A. *Os intelectuais e a organização da cultura*. 8.ed. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1991.

JESUS, S. M. S. A. de; MOLINA, M. C. de. (Org). *Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo*. Brasília, DF: Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, 2004. Coleção Por uma Educação do Campo No. 5.

JUNDIAÍ (SP). Secretaria Municipal de Educação. *Diretrizes Pedagógicas Fundamentais Iniciais da SME – Educação como ação política transformadora*. JUNDIAÍ, 2013. Disponível em [www.educa.jundiai.sp.gov.br](http://www.educa.jundiai.sp.gov.br)

\_\_\_\_\_. Secretaria Municipal de Educação. Núcleo de Educação e Cultura Corporal (NECC). *Educação física e cultura corporal: pressupostos teóricos para reformulação curricular e construção de uma proposta pedagógica para a educação física da SME*. Jundiá, SP, BOLETIM NECC, ed. 1, vol. 1, junho de 2015. Disponível em [www.educa.jundiai.sp.gov.br](http://www.educa.jundiai.sp.gov.br)

KUNZ, E. *Transformação didático-pedagógica do esporte*. Ijuí, RS: UNIJUÍ, 1994.

LOVISOLO, H. *Educação física como arte da mediação*. Contexto & Educação. Ijuí, v. 29, n. jan/mar., p. 26-59, 1993.

\_\_\_\_\_. *Educação física: arte da mediação*. Rio de Janeiro: Sprint, 1995.

MARSIGLIA, A. C. G. *A prática pedagógica histórico-crítica na educação infantil e ensino fundamental*. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

MARSIGLIA, A. C. G.; BATISTA, E. L. (org.). *Pedagogia histórico-crítica: desafios e perspectivas para uma educação transformadora*. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.



MARINHO, I. P. *História da educação física e dos desportos no Brasil*. Rio de Janeiro: Editora Revista dos Tribunais, v. 2, 1952.

MARX, K. *Teses sobre Feuerbach*. In: MARX, Karl e ENGELS, Friedrich. *A ideologia alemã: I – Feuerbach*. São Paulo: Hucitec, 1999. p. 10-14; 125-128.

NEIRA, Marcos; NUNES, Mário. *Contribuições dos Estudos Culturais para o Currículo de Educação Física*. Rev. Bras. Ciênc. Esporte, Florianópolis, v. 33, n. 3, p. 671-685, jul./set. 2011.

OLIVEIRA, M. K. *Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico*. São Paulo: Scipione, 1993.

PIRES, G. de L.; LAZZAROTTI FILHO, A.; LISBOA, M. M. *Educação Física, Mídia e Tecnologias – Incursões, Pesquisa e Perspectivas*. In Revista Kinesis. V. 30. p. 55-79. 2012.

SAVIANI, D. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 10.ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

\_\_\_\_\_. *Interlocuções pedagógicas: conversa com Paulo Freire e Adriano Nogueira e 30 entrevistas sobre educação*. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

SILVA, T. T. da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

#### 4. ÁREA DE MATEMÁTICA.

##### 4.1. Componente curricular: matemática.

Não estou oferecendo uma receita, mas antes reconhecendo que qualquer discurso, até mesmo o meu, precisa estar engajado crítica e seletivamente, de forma que possa ser usado em contextos específicos por aqueles que vêem valor no mesmo para seu próprio ensino em sala de aula e luta social. (GIROUX, 1997, p.31)

A palavra *mathematica* teve sua origem num vocábulo grego, e pode ser traduzida como “conhecimento”. É conhecida como a ciência que estuda as estruturas abstratas e dedutivas, tem seus primeiros registros datados por volta de 2400 a.C., pela necessidade surgida de fazer contagens e medir áreas inteiras. O primeiro livro a apresentar a matemática de forma sistemática e com construção de teoremas da geometria, os “Elementos” do grego Euclides, foi utilizado no mundo todo até o século XVII. É possível afirmar que a matemática tem um papel importantíssimo no desenvolvimento das civilizações. O valor da matemática é facilmente reconhecido em nossa sociedade, sendo que seu ensino é obrigatório e faz parte do currículo da base nacional comum do Ensino Fundamental no mundo todo.

Compreender as práticas de ensino de matemática requer que se conheçam algumas tendências que marcaram o ensino dessa disciplina.

Fiorentini (1995) descreve oito tendências do ensino da Matemática no Brasil: a Formalista Clássica; a Empírico-Ativista; a Formalista Moderna; a Tecnicista e suas variações; a Construtivista; a Socioetnocultural; a Histórico-Crítica e a Sociointeracionista-Semântica. O autor apresenta cada uma dessas tendências, o período em que tiveram início no Brasil, o papel do professor, do educando, a concepção de matemática e a finalidade do ensino em cada uma delas. Cada tendência é marcada por concepções que mostram a história do ensino da matemática e que se apresentam nas práticas pedagógicas até os dias atuais.



A perspectiva da Pedagogia Crítica, que assume “Uma postura crítica e reflexiva diante do saber escolar, do processo ensino/aprendizagem e do papel sócio-político da educação escolarizada” (FIORENTINI, 1995, p.31). A matemática construída historicamente nas e pelas relações sociais é aprendida principalmente quando o educando “consegue atribuir sentido e significado” às ideias matemáticas, ao “pensar, estabelecer relações, justificar, analisar, discutir e criar” sobre elas (*op.cit.* p.32).

Desta forma, um dos papéis da escola é fazer com que os sujeitos, no seu cotidiano, façam uso de ferramentas para solucionar as mais diversas situações em suas práticas sociais. A Educação Matemática dentro de uma concepção, que adota a visão crítica, fornece subsídios para que os educandos valorizem os conhecimentos adquiridos e se tornem conscientes para utilizá-los na busca de alternativas integrando-se à sociedade para transformá-la e estabelecendo uma relação entre a matemática e a democracia (PAIVA; PEREIRA DE SÁ, 2011). Sendo assim, a matemática contribuirá na elaboração de argumentos, bem como na compreensão das questões e dos contextos sociais. Entende-se que, “um conteúdo emancipador, se apresentado numa forma não libertadora, reduz *insights* críticos para despejar palavras que não podem desafiar a realidade “tomada-por-certa” pelos estudantes e não pode inspirar compromisso para a mudança social” (FRANKENSTEIN apud PAIVA, PEREIRA DE SÁ, 2011, p. 2).

A respeito de uma consciência crítica, podemos citar Freire (2002), quando esse salienta que a curiosidade ingênua e a curiosidade em torno dos fenômenos da natureza são inquietações que fazem parte da essência do ser humano, porém a curiosidade precisa ser estimulada e torna-se um princípio básico a ser desenvolvido nas escolas para a apropriação do conhecimento.

Assim, a educação matemática deve valorizar a curiosidade dos educandos explorando situações e contextos que podem ser problematizados a partir da sua cultura e história de vida, das experiências e conhecimentos que os educandos possuem.

Os cadernos do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa referentes à Alfabetização Matemática (PNAIC) também foram utilizados como referencial teórico deste documento, pois vão ao encontro da perspectiva teórica adotada por essa rede.

Para a criança que ingressa no ensino fundamental é necessário que o trabalho seja pautado no desenvolvimento da alfabetização matemática, que visa garantir a base de ensino dessa área do conhecimento, proporcionando ao educando condições de adquirir saberes e abstrair conceitos mais complexos ao longo da sua trajetória escolar e na vida cotidiana. Não é necessário aguardar que a criança adquira domínio sobre a Língua Materna para iniciar o ensino da matemática, mesmo porque, a aquisição da linguagem matemática constitui para o educando uma alfabetização tão ou mais complexa que a do Sistema de Escrita Alfabética (SEA) e o trabalho com ambos não necessita ser dissociado, deve possuir a mesma preocupação e atenção, devendo ser desenvolvida na perspectiva do letramento, de forma a fazer sentido para o educando e não se limitar a uma aprendizagem escolarizada. Assim,

o aprendiz precisa avançar rumo a uma alfabetização em sentido lato, a qual supõe não somente a aprendizagem do ensino do Sistema de Escrita, mas também, o conhecimento sobre as práticas, usos e funções da leitura e da escrita, o que implica o trabalho com todas as áreas curriculares e em todo o processo do Ciclo de Alfabetização. Dessa forma, a alfabetização em sentido lato se relaciona ao processo de letramento envolvendo as vivências culturais mais amplas. (BRASIL, 2012, p. 27)

Dentro dessa perspectiva, compreende-se que a alfabetização está vinculada a todas as áreas do conhecimento,



inclusive à Matemática, porém é necessário pensar o processo de Alfabetização Matemática como ações que promovam a mobilização de ideias e conceitos matemáticos que se relacionam ao processo do letramento, ou seja, a alfabetização no campo da Matemática deve ser compreendida como o desenvolvimento de um trabalho que dê oportunidade ao educando de aprender a ler e a escrever a linguagem matemática de forma efetiva e contextualizada.

Dessa maneira, ao planejar o trabalho dentro da concepção da alfabetização matemática é necessário compreender que tal prática não se restringe ao ensino do Sistema de Numeração Decimal e das quatro operações aritméticas fundamentais. A respeito do significado da alfabetização matemática, esse

refere-se ao trabalho pedagógico que contempla as relações com o espaço e as formas, processos de medição, registro e uso das medidas, bem como estratégias de produção, reunião, organização, registro, divulgação, leitura, e análise de informações, mobilizando procedimentos de identificação e isolamento de atributos, comparação, classificação e ordenação. (BRASIL, 2014a, p.31)

O uso de materiais manipulativos e a presença do lúdico como recursos associados à motivação da aprendizagem são ferramentas indispensáveis durante o processo de abstração dos conceitos matemáticos. Tais práticas possibilitam ao educando o desenvolvimento do raciocínio lógico, da capacidade de generalização e de abstração de conhecimentos matemáticos, essenciais ao longo do seu período de escolarização e mesmo na vida cotidiana.

Dentro desse processo, o educando deve ter a oportunidade de refletir e se apropriar dos conhecimentos e procedimentos matemáticos, revisar o que não entendeu, ampliar o que compreendeu, explicitar suas dúvidas e dificuldades, socializar os conhecimentos e partilhar conhecimentos novos, com a mediação dos profissionais envolvidos responsáveis que devem observar este processo, identificando os aspectos que deverão nortear suas intervenções e questionamentos tornando-os pertinentes ao momento em que o educando se encontra dentro do processo de ensino e de aprendizagem.

É definido nesse documento, como principal objetivo, propiciar aos educandos que desenvolvam suas capacidades para resolver problemas nas mais variadas situações. Espera-se que esses sejam capazes de “utilizar sua compreensão sobre fatos, ideias, conceitos e ferramentas matemáticas para resolver problemas do mundo real, do seu dia a dia, de suas coisas, de seus afazeres, de sua casa e de sua escola” (BRASIL, 2014c, p. 12). Não se trata a matemática nesta perspectiva apenas como uma área do saber acadêmico, “mas também, como fonte fornecedora de situações para aprender matemática” (*op.cit.* p.12). Assim,

não se trata, portanto, apenas da transmissão de conhecimentos, porque o aluno é um ser ativo que cria seu próprio meio e organiza sua própria existência. O núcleo da questão pedagógica está na conciliação dialética entre o primado da atividade do aluno na aquisição de conhecimentos e o objeto de conhecimento transmitido pela mediação do professor. Nem se trata de autoestruturação (somente a atividade do aluno), nem de heteroestruturação (somente a atividade do professor), mas de interestruturação entre sujeito e objeto de conhecimento. (LIBÂNEO, 2014, p. 129)

A educação, ao considerar o espaço de aprendizagem para que o aluno possa criticar, conhecer e desenvolver maneiras matemáticas a fim de entender o mundo, é desenvolvida em processos que envolvam a investigação (PAIVA;





PEREIRA DE SÁ, 2011). Por meio da dialogicidade, professores e educandos, vivenciam coletivamente, o processo da investigação que compreende: “ler, escrever e discutir matematicamente, levantar hipóteses, buscar indícios, observar regularidades, registrar resultados provisórios, compartilhar diferentes estratégias, variar procedimentos e construir argumentos matemáticos” (BRASIL, 2014a, p.18).

Essa perspectiva de educação prevê metodologias que assegurem aulas dinâmicas com o desenvolvimento de tarefas diversas, nas quais educandos ativos aprendam com a mediação do professor, como núcleo para o desenvolvimento do conhecimento matemático na escola. Para isso, é necessária a escolha de metodologias que utilizem a resolução de problemas, jogos, seminários, registros, produção e compartilhamento de estratégias, entre outros, assegurando o “diálogo – crítico e que convide à crítica” (FREIRE, 2001, p. 61).

Dessa forma, toma-se como ponto de partida o mergulho em diferentes contextos e não apenas o conteúdo escolar. Os contextos são disparadores para a atividade matemática, pois contribuem para que situações, problemas e atividades tenham significado para as crianças.

Por esse caminho, vincula-se o ensino da matemática à prática social, ou seja, às condições concretas de vida, considerando, portanto, a prática como “ponto de partida e ponto de chegada do trabalho pedagógico, pela mediação do professor” (LIBÂNEO, 2014, p. 153). Assim, o professor precisa investigar e explorar contextos do universo histórico, social e cultural de seus educandos.

Pensar em contextos do cotidiano dos educandos é pensar naquilo que faz sentido, no tempo e no espaço e que pode contribuir para que o aluno se aproprie da matemática como produto social que tem relação com sua vida.

Uma amostra das condições locais de contextos, elaborada na fase de alfabetização matemática, é encontrada no caderno oito “Saberes Matemáticos e Outros Campos do Saber”, PNAIC (2014). Nesta amostra aparece um quadro com exemplos de contextos significativos para crianças, possíveis situações-problema e os saberes explorados. Concebe-se nessa perspectiva o direito do aluno a aprendizagem matemática, pela mediação de um professor com autonomia pedagógica para estabelecer os contextos e os caminhos a serem utilizados a partir do real da vida do educando, considerando suas necessidades afetivas, psicológicas e cognitivas.

Pretende-se ainda, que a experiência concreta dos educandos seja confrontada com os conteúdos representativos da cultura, num processo de ensino e de aprendizagem em matemática que resultem em um conhecimento reelaborado a partir desse conhecimento científico (LIBÂNEO, 2014).

Reafirma-se a necessidade de assegurar que no interior das escolas as práticas pedagógicas supra citadas, resolução de problemas, jogos, seminários, registros, produção e compartilhamento de estratégias, entre outros, sejam utilizadas em consonância com a metodologia dialógica, permeada pela ação e reflexão crítica, presentes nos processos de tomadas de decisões e planejamento das ações da unidade escolar, considerando as especificidades de cada realidade.

Pensemos, por exemplo, o caso da resolução de problemas que deve ter como ponto de partida a clareza do professor sobre o conceito matemático que se quer assegurar ao educando, a partir daí, relacionar o conhecimento dos alunos acerca desse conceito. Caso o professor perceba que precise replanejar o seu objetivo inicial, este é um bom momento para avaliar o seu planejamento. Após esta primeira fase o professor vai escolher ou elaborar a tarefa para os alunos. A elaboração e a escolha partirá da premissa do atendimento a concepção pedagógica adotada e depois incluirá a reflexão se a tarefa será acessível para todos os alunos ou se há a necessidade de um ajuste que garanta que todos realizem a tarefa. Faz-se necessário ainda, nesta etapa do planejamento que se antecipe o que vai acontecer aos alunos ao manejarem a tarefa. Ao professor cabe a decisão dos agrupamentos ou não dos alunos para a realização do trabalho. Ainda compreende como passos para o planejamento da aula, atribuir responsabilidades aos alunos determinando o tipo de relato, oral ou escrito, que será realizado por esses. Cabe esclarecer aqui que a discussão das ideias



perpassa sobre o que eles fizeram para obter a resposta, que justifiquem porque fizeram desse modo e porque acreditam que a solução dada está correta. Se a opção do professor for pelo relato oral cabe a esse fazer sínteses escritas na lousa durante a socialização realizada pelos alunos (Van de Walle, 2009).

Em sala de aula o professor considerará três fases simples: a preparação dos alunos, os alunos realizando a proposta e os alunos debatendo a proposta. Como explica Van de Walle (2009), na primeira fase o professor verificará se o problema foi compreendido, se os conhecimentos prévios foram ativados e se as expectativas estão claras para o aluno. Na segunda fase, o professor deixará os alunos realizarem a tarefa evitando antecipações desnecessárias, escutando cuidadosamente, fornecendo sugestões adequadas, observando-o e avaliando-o. Escutar cuidadosamente para dialogar com o aluno numa abordagem que privilegie o pensamento conceitual, possibilitar que esse “possa comunicar suas ideias matemáticas e que essas sejam valorizadas ou questionadas; que os problemas propostos na sala aula rompam com um modelo padrão de problemas de uma única solução e sejam problemas abertos” (NACARATO, MENGALI, PASSOS, 2009, p.37). Nesta fase é preciso garantir que o aluno faça conjunturas e busque explicações e validações para elas.

Na terceira fase, segundo Van de Walle (2009, p. 66), os alunos precisam ser encorajados, pela mediação do professor, para formarem uma comunidade de estudantes<sup>24</sup>, os alunos trabalharão “discutindo, justificando e desafiando as várias soluções para o problema na qual todos acabaram de trabalhar”. Nesse momento, o professor precisa escutar e aceitar as soluções dos estudantes sem julgá-las, sem determinar quem está certo ou errado para que todos possam se sentir seguros ao exporem suas ideias, ao mesmo tempo o professor ouve e aprende com eles, ou seja, aprende sobre o conhecimento que o aluno tem. Outro aspecto importante nesta fase é a síntese realizada pelo professor sobre as principais ideias e, a partir dessas, identificar futuros problemas. A síntese realizada pelo professor promoverá o fechamento da aula, de acordo com o que ele decidiu desencadear sobre o conceito matemático no planejamento.

Tendo em vista que, as diretrizes pedagógicas da Secretaria Municipal de Educação de Jundiá compreendem a educação como direito social, faz-se nesse documento opção pelo uso da expressão “Direitos de Aprendizagem”, assim como adota o programa Pacto pela Alfabetização na Idade Certa ao definir sobre o conjunto dos conceitos, habilidades e objetivos a serem dominados pelas crianças. (BRASIL, 2014a).

Esses direitos de aprendizagem específicos para cada ano da escolaridade serão definidos posteriormente.

Nesse sentido, reafirma-se a necessidade de que a escolha dos conhecimentos matemáticos que se pretende assegurar aos educandos deve sempre ter como ponto de partida a realidade e as especificidades dos contextos nos quais estão inseridas as unidades escolares.

Considera-se válida a organização dos conhecimentos matemáticos nos seguintes eixos: Números e Operações; Pensamento Algébrico; Geometria; Grandezas e Medidas; Estatística e Probabilidade. No entanto, é importante ainda frisar, que essa organização não deve resultar em um trabalho pedagógico fragmentado, já que os conhecimentos matemáticos não se isolam dentro dos eixos. O trabalho pedagógico deve, portanto, ser organizado considerando-se os princípios de contextualização e integração numa perspectiva do ensino em espiral, ou seja, com a retomada e ampliação dos conhecimentos ao longo de todos os anos de escolaridade.

<sup>24</sup> Comunidade de estudante, para Van de Walle (2009), tem como premissa o diálogo que comunique as ideias e o discurso matemático. Valoriza-se assim, mais a discussão, que envolva todos, do que a resposta.



Essa perspectiva de contextualização e integração deve ocorrer também com relação às demais áreas do conhecimento e às abordagens dos temas integradores. O trabalho com os saberes matemáticos, dessa forma, não se isola, mas se amplia quando se inter-relaciona com temas para além da dimensão cognitiva, temas sociais, contemporâneos que contemplam também as dimensões política, ética e estética da formação dos sujeitos.

As decisões pedagógicas acerca das abordagens dos temas integradores desdobram-se do conhecimento do entorno e da identidade da comunidade a qual a escola está inserida.

## REFERÊNCIAS.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. *Elementos conceituais e metodológicos para definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento do ciclo de alfabetização (1º, 2º e 3º anos) DO ENSINO FUNDAMENTAL*. Brasília: MEC, SEB, 2012.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Pacto Nacional pela Educação na Idade Certa (PNAIC): *Apresentação*/ Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de apoio à Gestão Escolar. Brasília: MEC, SEB, 2014a.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. PACTO NACIONAL PELA EDUCAÇÃO NA IDADE CERTA: *Organização do trabalho pedagógico* / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de apoio à Gestão Escolar. Brasília: MEC, SEB, 2014b.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de apoio à Gestão Escolar. PACTO NACIONAL PELA EDUCAÇÃO NA IDADE CERTA: *Saberes Matemáticos e Outros Campos do Saber* / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de apoio à Gestão Escolar. Brasília: MEC, SEB, 2014c.

FIorentini, Dario. *Alguns modos de ver e conceber o ensino da Matemática no Brasil*. Zetetiké, Campinas, SP: Unicamp –FE- CEMPEM, ano 3, nº4, p. 1- 37, 1995.

FREIRE, Paulo. *Conscientização: Teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. São Paulo: Centauro, 2001.

GIROUX, Henry A. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica de aprendizagem*. Trad. Daniel Bueno. Porto Alegre: Artmed, 1997.

LIBÂNEO, José Carlos. *Democratização da escola pública: a escola crítico-social dos conteúdos*. 28 edição. Ed. Edições Loyola, 2014.

PAIVA, Ana Maria Severiano; PEREIRA DE SÁ, Ilydio. *Educação matemática crítica e práticas pedagógicas*. *Revista Iberoamericana de Educación*. ISSN: 1681-5653. 2011.

VAN DE WALLE, Jhon A. *Matemática no ensino fundamental: formação de professores e aplicações na sala de aula*. 6. Ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.



## 5. ÁREA DE CIÊNCIAS DA NATUREZA.

### 5.1 Componente curricular: Ciências.

Só existe saber na invenção, na reinvenção,  
na busca inquieta, impaciente, permanente,  
que os homens fazem no mundo,  
com o mundo e com os outros.  
(FREIRE, 1987, p. 33)

Em 2013, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) estabelecem o ensino de Ciências como direito do educando em ter oportunidade de realizar investigações, levantar hipóteses, organizar informações, propor explicações, produzir relatos acerca do observado e estimular a curiosidade do aluno.

Imprimindo direção aos projetos político-pedagógicos, tanto a base comum nacional como a parte diversificada, são organizadas e gestadas de maneira que as tecnologias de informação e comunicação perpassem transversalmente a proposta curricular da Educação Básica, tendo como compromisso os saberes de dimensão planetária.

Dessa forma, ao cuidar e educar, a escola deve conseguir:

I – ampliar a compreensão sobre as relações entre o indivíduo, o trabalho, a sociedade e a espécie humana, seus limites e suas potencialidades, em outras palavras, sua identidade terrena;

II – adotar estratégias para que seja possível, ao longo da Educação Básica, desenvolver o letramento emocional, social e ecológico; o conhecimento científico pertinente aos diferentes tempos, espaços e sentidos; a compreensão do significado das ciências, das letras, das artes, do esporte e do lazer;

III – ensinar a compreender o que é ciência, qual a sua história e a quem ela se destina;

IV – viver situações práticas a partir das quais seja possível perceber que não há uma única visão de mundo, portanto, um fenômeno, um problema, uma experiência podem ser descritos e analisados segundo diferentes perspectivas e correntes de pensamento, que variam no tempo, no espaço, na intencionalidade;

V – compreender os efeitos da “infoera”, sabendo que estes atuam, cada vez mais, na vida das crianças, dos adolescentes e adultos, para que se reconheçam, de um lado, os estudantes, de outro, os profissionais da educação e a família, mas reconhecendo que os recursos midiáticos devem permear todas as atividades de aprendizagem. (BRASIL, 2013, p. 33)

Sendo o conhecimento científico patrimônio histórico, cultural e de produção social, as crianças têm direito de compreensão e acesso. Portanto, o ensino de Ciências deve oferecer a oportunidade para que os educandos possam



expressar-se sobre o que os deslumbram ou chocam, cuidar de si mesmos, dos outros e do ambiente em que vivem, favorecendo o encantamento pelo mundo, com o apoio das tecnologias e dos conhecimentos das ciências.

Conforme o texto preliminar da Base Nacional Comum Curricular<sup>25</sup> o ensino das Ciências da Natureza deve:

[...] debater e tomar posição sobre alimentos, medicamentos, combustíveis, transportes, saneamento e manutenção da vida na Terra, demandam tanto conhecimentos éticos e políticos quanto científicos. Isso por si só justifica, na formação escolar, a presença das Ciências da Natureza, que têm em comum a observação sistemática do mundo material, com seus objetos, substâncias, espécies, sistemas naturais e artificiais, fenômenos e processos, estabelecendo relações causais, compreendendo interações, fazendo e formulando hipóteses, propondo modelos e teorias e tendo o questionamento como base da investigação. (BRASIL, 2015, p. 138)

Assim sendo, as Ciências da Natureza contribuem com a alfabetização e letramento científico, leitura e interpretação do mundo, elaboração de novos conhecimentos, favorecendo a tomada de decisão e o posicionamento, de maneira crítica e criativa, que seja capaz de nos envolver, aos outros e ao ambiente. Analisando, portanto, na escola, o seu objetivo será também o de letrar a sociedade concernente à ciência e à tecnologia, visando que o educando torne-se um cidadão capaz de utilizar socialmente esse conhecimento.

A expressão Alfabetização Científica é polissêmica, ou seja, é uma expressão que reúne vários significados. [...] Nesse sentido, a Alfabetização Científica será concebida como um processo que deve articular: domínio de vocabulário, simbolismos, fatos, conceitos, princípios e procedimentos da ciência; as características próprias do “fazer ciência”; as relações entre ciência, tecnologia, sociedade e ambiente e suas repercussões para entender a complexidade do mundo possibilitando, assim, às pessoas, atuar, avaliar e até transformar a realidade. (BRASIL, PNAIC, 2012, caderno 8, p. 7)

Alfabetização científica refere-se à aprendizagem dos conhecimentos e da linguagem científica, ao passo que o letramento científico remete ao uso, num contexto sócio histórico específico, do conhecimento científico e tecnológico no dia a dia do indivíduo.

Dentre esses aspectos, sob a perspectiva das diferentes estratégias de ensino e aprendizagem, a integração com as demais áreas do conhecimento deve mobilizar elementos lúdicos, como forma de promover a interação

---

25 O Ministério da Educação (MEC) deu início a escrita do documento da Base Nacional Comum Curricular em (BNCC) em 2015. Neste momento contou com a colaboração de membros das Secretarias Municipais e Estaduais de Educação, acadêmicos especialistas de todas as áreas do conhecimento e professores da Educação Básica. A primeira versão foi aberta a consulta pública em setembro de 2015 para que fossem realizadas sugestões e comentários. A segunda versão do documento foi apresentada pelo MEC em maio de 2016. De acordo com as informações veiculadas nos sites oficiais, a terceira versão da BNCC será entregue ao Conselho Nacional de Educação em novembro de 2016, portanto não há como prever quando este documento entrará em vigor, porém não poderíamos, enquanto Sistema Municipal de Ensino deixar de incorporar à esta Proposta Curricular, os estudos realizados coletivamente, as leituras, interpretações e concepções delineadas até o dado momento da História da Educação Nacional.



dos educandos com o mundo, por meio da observação, trabalho de campo, experimentação, textos informativos, atividades de pesquisas, entrevistas, filmes, construção de modelos, maquetes, recursos complementares e estudos do meio.

Visando o conhecimento científico, professores e educandos, devem problematizar, rediscutir, reconstruir e ampliar, enquanto sujeitos interativos, de forma a promover atuação consciente do mundo, seja na esfera social, pessoal ou do trabalho, capacitando-os a compreenderem as questões científicas, tecnológicas, ambientais e sociais que continuamente se apresentam, tendo em vista sua transformação.

As Ciências da Natureza contribuem com conhecimentos fundamentais para abordagem de educação socioambiental. Nessa perspectiva, o município de Jundiá conta com diferentes espaços não formais, como o Centro de Referência de Educação Ambiental (CREAM) e outros equipamentos públicos, que potencializam a investigação e alfabetização científica, dando subsídios para o desenvolvimento das propostas pedagógicas de cunho científico. Questões ambientais como água, biodiversidade, problemas urbanos, são abordadas de maneira contextualizada, para compreensão e promoção de pertencimento ao espaço de vivência do educando.

Para orientar a elaboração das práticas pedagógicas faz-se necessário considerar os quatro eixos formativos, apresentados na Base Nacional Comum Curricular, descritos a seguir:

- **Conhecimento conceitual.**

Nesse *eixo*, prioriza-se o saber sistematizado em leis, teorias e modelos, a partir de estudos sobre fenômenos, processos e situações que suscitam o domínio de conhecimentos científicos para a sua compreensão.

- **Contextualização social, cultural e histórica dos conhecimentos das Ciências da Natureza.**

São tratadas relações entre conhecimentos, contextos de vivência e o desenvolvimento histórico da ciência e da tecnologia, possibilitando a compreensão da ciência como um empreendimento humano, social e em processos históricos, revelando conhecimentos como construções socialmente produzidas, influenciando e sendo influenciadas por condições políticas, econômicas, sociais, de cada época.

- **Processos e práticas de investigação em Ciências da Natureza.**

Nesse aspecto é enfatizada a dimensão investigativa, proposta como forma de engajamento dos educandos na aprendizagem de processos, práticas e procedimentos, a partir dos quais o conhecimento científico e a tecnologia são produzidos.

- **Linguagens usadas nas Ciências da Natureza.**

Pretende-se promover a compreensão e a apropriação de um modo de falar próprio do contexto de produção do conhecimento científico – aprender a linguagem da Ciência. Por exemplo, garantir a nominalização de processos estudados a partir de uma visão científica, como dissolução, enferrujamento, magnetização, adaptação e outros. Ou,



ainda, envolver os educandos em processos de comunicação e divulgação do conhecimento científico, fazendo uso de imagens, gráficos, vídeos, notícias, com uso amplo das tecnologias da informação e comunicação.

Os aspectos formativos evidenciados por esses eixos orientam a premissa de um currículo que correlaciona o conhecimento científico do mundo dos educandos, norteando sua atuação em diferentes práticas sociais.

Para tanto, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN, 2013, p. 29), a gestão do conhecimento parte do pressuposto de que os sujeitos são agentes da arte de problematizar e interrogar, e buscam procedimentos interdisciplinares capazes de acender a chama do diálogo entre diferentes sujeitos, ciências, saberes e temas.

Ao refletir sobre as ações educativas em Ciências Naturais, é imprescindível que:

O professor, trabalhando na perspectiva da avaliação formativa, não está preocupado no dia a dia em atribuir notas aos estudantes, mas em observar e registrar seus percursos durante as aulas, a fim de analisar as possibilidades de aprendizagem de cada um e do grupo como um todo. Pode, dessa forma, planejar e replanejar os processos de ensino, bem como pode planejar as possibilidades de intervenção junto às aprendizagens de seus estudantes. (FERNANDES; FREITAS, 2007, p. 30)

A observação sistemática do professor, durante as aulas de Ciências, torna-se um instrumento primordial para conhecer os avanços nas aprendizagens dos conteúdos, bem como um avanço na postura crítica e reflexiva do aluno diante dos temas abordados, da capacidade de raciocínio lógico e de espírito investigativo, ou seja, quando a criança aprimora seus pensamentos e ideias na medida em que pode observar e conjecturar, assim como investigar as suas realidades, aperfeiçoando suas explicações sobre os fenômenos observados e investigados, elementos essenciais para o exercício da cidadania.

## REFERÊNCIAS.

- BRASIL, *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica/ Ministério da Educação*. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. – Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.
- BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Ciências da Natureza no Ciclo de Alfabetização*. Caderno 08 / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. – Brasília: MEC, SEB, 2015,
- BRASIL. ME/SEB. *Base Nacional Curricular Comum*. Brasília, 2015.
- FERNANDES, Claudia. O, FREITAS, Luiz Carlos. *Indagações sobre currículo: currículo e avaliação*. Brasília: MEC/SEB, 2007
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 17.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987
- RAMOS, Lizia.; PORTO, Amélia. *Ensinar ciências da natureza por meio de projetos: anos iniciais do ensino fundamental*. Belo Horizonte: Rona, 2012.
- PORTO, A, RAMOS, L. & GOULART, S.(2009) *Um Olhar Comprometido com o Ensino de Ciências*. Belo Horizonte: FAPI, 2009.
- RODRIGUES, V. (org). *John Dewey / Robert B. Westbrook; Anísio Teixeira, Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.*
- KINDEL, E. A. I. *Práticas Pedagógicas em Ciências: espaço, tempo e corporeidade*. Erechim: EDELBRA, 2012



## 6. ÁREA DE CIÊNCIAS HUMANAS.

A área de Ciências Humanas no Ensino Fundamental dedica-se aos estudos da existência humana e das suas intervenções sobre a vida em sociedade. Tem por objetivo refletir sobre os seres humanos em suas múltiplas relações, assumindo relevante papel no sentido de ajudar a compreender o mundo, fornecendo instrumentos que possibilitem a análise, a interpretação e a sistematização de elementos que compõem a realidade social. Visando a contribuição coerente e consistente na formação do sujeito, emerge a necessidade de abarcar as noções básicas referentes aos seus componentes por meio da articulação de diversos saberes, fazendo com que o olhar dos educandos seja gradativamente mais apurado no sentido de conceber a realidade de uma maneira cada vez mais crítica.

Reunindo estudos de ações, relações e experiências coletivas e individuais, essa área de conhecimento proporciona a reflexão sobre a própria pessoa e sobre o mundo em diferentes manifestações naturais e sociais, considerando o ser humano como protagonista de sua existência.

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (Brasil, 2010, p.133), determinam que a área de Ciências Humanas, no Ensino Fundamental, é constituída pelos componentes curriculares obrigatórios: História e Geografia. De acordo com a BNC,

Na Educação Básica, as Ciências Humanas possibilitam às pessoas a reflexão sobre sua própria experiência, sobre a valorização dos direitos humanos, sobre a autonomia individual e sobre a responsabilidade coletiva com o meio ambiente e com o cuidado do mundo a ser herdado por futuras gerações. (BRASIL, 2015, p.236)

O Ensino Religioso é integrado à BNC como uma das Áreas de Conhecimento em proximidade com a Área de Ciências Humanas, realçando seu caráter histórico e filosófico. Sua oferta é de caráter obrigatório, embora sua matrícula seja facultativa aos educandos.

As Ciências Humanas colocam-se diante de ações realizadas conscientemente, portadoras de significação. Procuram compreender as ações dos seres humanos, o que os moveram, que fins buscavam e o significado de tais ações. Sendo assim, torna-se importante um ensino estimulante e significativo que possibilite o desabrochar da capacidade de elaboração e sistematização por parte do educando, o que acontece na medida em que o professor domina os conceitos e seu processo de construção, bem como possui consciência de seu papel na formação dos cidadãos.

Os objetivos gerais da Área de Ciências Humanas no Ensino Fundamental, respeitando-se as características da faixa etária, devem ser compreendidos como dimensão fundamental da formação humana, destacando-se: perceber semelhanças e diferenças entre identidades e organizações em diferentes tempos e espaços; estabelecer relações entre experiências e vivências da vida cotidiana nos seus diversos aspectos em diferentes espacialidades e temporalidades; entender as relações que se estabelecem entre indivíduos e grupos sociais com a natureza, suas implicações e transformações; conhecer e desenvolver procedimentos de estudo e pesquisa, utilizando múltiplas linguagens para se expressar e se auto-reconhecer enquanto sujeito social (BRASIL, 2015).

Ao longo do tempo, as propostas curriculares para o ensino de História e Geografia passaram por diversas modificações no que concerne à “seleção cultural” do conhecimento considerado essencial para os alunos, assim como quanto às questões metodológicas. (BITTENCOURT, 2006)

Duarte (2008) aponta, como característica das pedagogias hegemônicas da atualidade, a ausência da perspectiva de possibilidade de superação da sociedade capitalista, por apresentarem uma concepção idealista das





relações entre educação e sociedade. Reconhece que em alguns momentos os defensores destas pedagogias apontam críticas a certos aspectos da sociedade capitalista, partindo de uma visão ilusória, porém sem apontarem a necessidade de superação radical da atual forma desta organização.

Considerando o cenário de transição democrática dos anos de 1990, tendo como modelo predominante o neoliberalismo e, após este período, a ascensão de um modelo político democrático, preocupado com a representação de toda a diversidade da população brasileira nas diversas esferas sociais, essa Secretaria defende a incorporação de conteúdos significativos que, além de abarcarem parte do conteúdo tradicional, possa “(...) proporcionar uma leitura do mundo social, econômico e cultural das camadas populares, para que os conteúdos possam se transformar em instrumentos de ações políticas no processo de democratização do País.” (BITTENCOURT, 2006, p. 105)

### 6.1 Componente curricular: história.

O componente curricular *História* tem por objetivo viabilizar a compreensão e a problematização dos valores, dos saberes e dos fazeres de pessoas, em várias espacialidades e temporalidades, em dimensões individuais e coletivas. (BRASIL, 2016)

Abreu e Soihet (2009) enfatizam que, nos últimos anos, historiadores têm discutido, questionado e ampliado o conceito de *identidade* associando-o a ideia de pluralidade cultural, contribuindo para valorizar alguns temas e sujeitos sociais anteriormente negligenciados na historiografia. A formação da população brasileira e as relações de dominação sobre grupos mais variados (negros, índios, populações migrantes) ganham novas dimensões quando analisadas à luz das recentes abordagens críticas, que consideram outros pontos de vista, até então negligenciados. A história cultural favorece abordagens interdisciplinares que, em nossos dias, tendem a se ampliar e a enriquecer nosso conhecimento sobre os mais diversos povos e suas complexas *relações socioculturais*.

De acordo com Burke (2008) a história na perspectiva cultural apresenta interesse por toda a atividade humana, não só ao que diz respeito à economia política, mas sim a sua integralidade. O autor enfatiza que tudo tem uma história, um passado que podem, em princípio, serem reconstruídos e relacionados ao restante do passado. Os historiadores tradicionais pensam a história como uma narrativa dos acontecimentos, enquanto a história cultural está mais preocupada com a análise das estruturas. A história tradicional oferece uma visão de cima, no sentido de que tem sempre se concentrado nos grandes feitos dos grandes homens, estadistas, generais ou eclesiásticos, já os historiadores da perspectiva cultural estão preocupados com a história vista de baixo.

A perspectiva cultural (Burke, 1997) amplia as possibilidades de fontes históricas e aponta para a relatividade no campo da história. A perspectiva cultural valoriza a micro história articulada à macro história. Nesta perspectiva, afirma o autor: “Talvez fique mais claro dizer que a grande inovação é a incorporação ou, ao menos, a tentativa de incorporar a vida cotidiana na história cultural” (BURKE 1997, p. 5).

Considerando esse conceito, a história torna-se “um estudo dos processos e práticas das quais se constrói um sentido e se forjam os significantes do mundo social” (SALIBA 1997, p. 12). De acordo com essa concepção, a “missão” dos historiadores da cultura seria “compreender como os homens do passado se compreendiam, como eles se constituíam a si mesmos, à sua totalidade e à sua própria história” (SALIBA 1997, p. 12).

Faz-se necessário também entender o processo pelo qual os seres humanos transformam a realidade por meio do trabalho e de que forma isso interfere nas condições sociais, nos modos de pensar e de agir. Para tanto, é necessário estabelecer relações entre os diferentes modos de vida da atualidade com outros tempos e lugares. Não se trata de trazer ao universo escolar determinada interpretação do passado, mas sim uma proposta que considere que a



História se produz sucessivamente por meio das contradições sociais. Considera-se que os acontecimentos da história de vida dos estudantes devem ser o ponto de partida para a reflexão sobre sua realidade, que precisa ser expandida para outras realidades do presente e do passado.

A Base Nacional Comum (Brasil, 2016) propõe como focos para o ensino de história nos anos iniciais do Ensino Fundamental: Sujeitos e grupos sociais, Grupos sociais e comunidade, Comunidade e outros lugares de vivências, Lugares de vivências e Relações sociais e Mundos brasileiros. Para os anos finais: Representações, sentidos e significados dos tempos históricos, Processos e sujeitos e Análise de processos históricos. Os focos são pautados nos seguintes eixos: procedimentos de pesquisa, representações do tempo, categorias, noções e conceitos e dimensão política cidadã, tanto nos anos iniciais como nos finais do Ensino Fundamental

Bittencourt (2006), afirma a importância do conceito de tempo histórico seja apresentado por meio da noção do antes e depois, do conceito de geração e do conceito de duração, visando desenvolver nos alunos, de forma gradual, uma noção de tempo histórico que não seja entendido apenas como o tempo cronológico. Propõe que o trabalho com os educandos seja iniciado pela ideia de história local ou de história do lugar, procurando estabelecer articulações entre o mais próximo e a história regional, nacional e mundial.

O componente curricular História alicerça-se sobre as relações estabelecidas entre o desenvolvimento intelectual do educando e o processo de construção de identidade. A partir da observação de uma problemática situada no tempo presente, busca-se em tempos passados as relações que se estabelecem com o momento atual para que sejam feitas indagações e reflexões, visando uma compreensão cada vez mais complexa da sociedade.

Nesse sentido é imprescindível oferecer condições para que cada indivíduo possa refletir sobre qual o lugar que ocupa na História e de que maneira as identidades pessoais e sociais são construídas em determinada dimensão temporal, compreendendo as tensões decorrentes da complexidade das relações sociais.

A pedagogia crítica que pauta-se no entendimento da importância da história e da dialética do mundo e das coisas, compreendendo que as ideias advindas desse processo de formação da consciência, são reflexos da realidade e não o contrário, portanto necessita desenvolver um trabalho pedagógico contextualizado no que diz respeito a diversidade que integra as áreas do conhecimento superando a fragmentação, possibilitando a abertura ao diálogo entre os diferentes saberes.

## 6.2 Componente curricular: geografia

O conceito de Geografia aqui abordado compreende como objeto de estudo o espaço geográfico como resultado da ação humana ao longo do processo histórico, sendo a realidade, a soma de diferentes tempos históricos impressos no espaço, com todas as suas complexas relações.

As modificações nas relações mundiais de produção, o acelerado desenvolvimento tecnológico e a reconfiguração das condições de dependência do Brasil ao sistema econômico mundial após a Segunda Grande Guerra, exigiram novas formas de explicar o espaço geográfico mundializado pelo Capitalismo, sendo que os estudos realizados até aquele momento, não respondiam mais a essas questões (Pontuschka, 2007). Dessa forma, os estudos voltaram-se para a análise das relações mundiais, em que se vinculam as questões de ordem econômica, social, política e ideológica.

O estudo das paisagens, sem considerar as diversas relações humanas envolvidas nos processos de constituição e modificação do espaço e a memorização, eram as principais formas de estudo e de orientação da produção dos materiais didáticos. O uso de novas tecnologias foi amplamente utilizado para o registro das informações



espaciais, como levantamentos com imagens; assim como no tratamento de informações e tratamento de dados. (apud BRASIL, MEC, 2010)

A partir dos anos de 1980, começou a ganhar força uma nova abordagem teórico-metodológica pautada nas tendências críticas fundamentadas no materialismo histórico, como método de investigação da realidade, transformando-se em orientações e propostas curriculares, marcando o retorno da Geografia enquanto disciplina escolar (BUITONI, apud BRASIL, MEC, 2010).

Ao longo da década de 1990 surgiram tendências que não valorizavam a importância do método dialético e do debate. Atualmente, são várias as vertentes da discussão e da produção da Geografia apoiadas no existencialismo e na fenomenologia (PONTUSCHKA, 2007).

Enquanto componente curricular do ensino básico, as modificações teórico-práticas da Geografia acompanham o ritmo das mudanças político-sociais. Dessa forma, o papel das metodologias empregadas na escola, os recursos didáticos, utilizados, a formação e atuação do professor, o processo de mediação, a construção de uma realidade associada à teoria estudada e, conseqüentemente, o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem, vêm se tornando objetivos centrais no que diz respeito às discussões para o aperfeiçoamento do ensino da Geografia.

Fica evidente a necessidade de valorizar a Geografia escolar comprometida com a pesquisa, de modo a iniciar o educando na descoberta e conscientização do lugar e do mundo, por intermédio do desenvolvimento do espírito investigativo, crítico e metódico, desde os primeiros anos de escolaridade.

Nessa perspectiva, faz-se necessário que o professor compreenda que sua ação pedagógica não é neutra e que ele precisa reconhecer, descrever, pesquisar e refletir sobre as ações e atividades desenvolvidas, para que essas escolhas sejam capazes de transformar o aluno, a escola e a realidade onde se vive.

A ênfase temática e conceitual do trabalho da geografia no ensino fundamental deve levar em consideração o nível cognitivo dos estudantes, as categorias geográficas fundamentais para a formação de cidadãos, “a leitura do mundo e da palavra é, em Freire, direito subjetivo, pois, dominando signos e sentidos, nos humanizamos, acessando mediações de poder e cidadania.” (STRECK, 2016, p.238)

Em Geografia, o estudo do lugar torna-se uma possibilidade para que se compreenda o cotidiano e aproxime a realidade do estudante ao contexto escolar. Assim, tanto o lugar como o cotidiano, entendendo este último como todo contexto em que o estudante convive e que de que nele emerge sua cultura, tornam-se conceitos importantes para o desenvolvimento de conhecimentos que colaborarão para a formação cidadã, revelando a ele sua relação com o mundo e promovendo o estabelecimento de relações de pertencimento e identidade.

Segundo Callai (apud MEC, 2010), três conceitos estão relacionados para que sejam estabelecidas as bases que sustentam o trabalho da Geografia nos anos iniciais do ensino fundamental: a escola, o cotidiano e o lugar. A escola atua como agente que possibilitará aos estudantes situarem-se no mundo e o cotidiano, por fazer parte da vida destes, deve ser trabalhado numa perspectiva voltada para a compreensão da realidade,

A consciência dessa geografia produzida, individual e genericamente, provoca alterações na prática social cotidiana. O distanciamento das ações cotidianas [...] para refletir sobre as coisas manipuladas cotidianamente, é uma prática cotidiana necessária quando se quer elevar as ações ao nível do humano genérico, quando se quer dar um sentido social a essas ações. (CAVALCANTI, 1998, p. 123)

Assim, analisando o cotidiano, o estudante terá a possibilidade de abstrair a partir de fatos que ocorrem no lugar onde vive, tomando certo distanciamento dessa realidade e analisando-a para perceber os acontecimentos e



questionando de que maneira a esses fatos são constituídos historicamente.

Ampliando a discussão sobre o desenvolvimento dos conhecimentos geográficos é imprescindível mencionar sobre a dimensão em escala, que deve ser abordada por meio das noções de região, nação e mundo. Tal escala refere-se a uma proporção de análise social que se encontra situada temporalmente e territorialmente. Assim fala-se de uma compreensão voltada para a análise direta do contexto.

O conceito de *paisagem* também deve ser amplamente discutido para que sejam formadas as noções geográficas. Até algumas décadas atrás, entendia-se por paisagem somente o que era observável. Verdum (apud MEC, 2010) aponta para a um recorte espacial que se altera, atribuindo-lhe um caráter dinâmico. Seu estudo deve partir da percepção, mas não deve se limitar à observação e interpretação. O ponto de partida é a descrição da paisagem, porém a explicação deve demandar a abstração e a mudança de escala no espaço e no tempo. Deve ser concebida na relação de uma sociedade com o espaço e a natureza.

No que diz respeito ao *território*, este se compreende pelo conjunto de paisagens contidas pelos limites políticos e administrativos. De acordo com Heidrich (apud MEC, 2010), o estudo do território no Ensino Fundamental compreende os seguintes temas: divisões político-administrativas do País, regiões e unidades federativas; dimensões territoriais e características físicas das unidades federativas e das regiões; processo de ocupação territorial e povoamento do Brasil e de outras regiões.

O espaço geográfico configura-se como um conjunto complexo que resulta da relação entre os objetos naturais e construídos e das ações humanas. “Para entendê-lo, buscamos estudar as dinâmicas de formação das paisagens, seu uso e ocupação por diferentes sociedades, bem como seus processos de transformação.” (HEIDRICH, apud MEC, 2010, p. 112)

Assim, o desenvolvimento da aprendizagem em Geografia compreende, em amplo sentido,

Ler a paisagem para fazer a leitura da realidade supõe o olhar espacial que permite observar e analisar o território marcado pela história de vida das pessoas que ali vivem e permite que não se fique apenas nas descrições do aparente, daquilo que é visível e parece ser natural. Olhar e conseguir perceber o que está por trás dessa aparência, reconhecer os interesses envolvidos, as motivações, as lutas sociais, a capacidade de articulação das pessoas do lugar significa ler para além da paisagem. (CALLAI, apud MEC, 2010, p. 38)

A partir da formação do conceito de identidade e da percepção da apropriação dos seres humanos sobre os elementos da natureza, busca-se o estabelecimento de relações entre as ações humanas em determinados tempos e espaços, num emaranhado de implicações de ordem política, econômica e socioambiental.

Na continuação de algumas inquietações, acredita-se que o diálogo seja um fenômeno essencial à prática pedagógica em Geografia. O *diálogo* constitui-se para Paulo Freire (1996), numa categoria essencial na práxis pedagógica. É por meio do diálogo que os homens transformam o mundo, problematizam-no, procuram entendê-lo para modificá-lo, buscando a humanização da sociedade neste espaço (mundo). Nessa relação dialética é que se percebe o diálogo como dimensão essencial a ser praticado pelos geógrafos-educadores com os seus educandos, buscando o desvelar das lutas sociais na transformação do espaço.

Torna-se necessário que os processos de aula não se limitem apenas aos livros e ao sistema tradicional de leitura e repetição, na busca do quando, onde e como, mas sim que essas aprendizagens possam fazer sentido para o estudante, que este possa vivenciar os processos de conhecimento e trazê-los para sua realidade. Assim, a Geografia pretende levar o estudante a compreender o lugar onde vive e a refletir sobre suas ações e sua importância como um



sujeito que pode mudar o seu meio.

Nesse sentido ações interdisciplinares como o estudo do meio podem potencializar o trabalho pedagógico, de forma a concretizar a prática contextualizada com a realidade, buscando na leitura do espaço, nas pesquisas, no uso de metodologias participativas, nas reflexões e sistematizações; superar a fragmentação disciplinar e vislumbrar transformações na realidade vivenciada.

Faz-se necessário dominar categorias, conceitos e procedimentos básicos com os quais este campo de conhecimento opera e constitui suas teorias e explicações, de modo a poder não apenas compreender as relações socioculturais e o funcionamento da natureza às quais historicamente pertence, mas também conhecer e saber utilizar uma forma singular de pensar sobre a realidade, ou seja, o conhecimento geográfico.

Uma das possibilidades de promover essa leitura se dá por meio da *alfabetização cartográfica*, compreendida como um processo educativo que, ao longo da escolaridade, familiariza o aluno com aspectos teóricos da Geografia e o torna capaz de compreender as interações que se apresentam no espaço. A alfabetização cartográfica traz a concretude para a educação do ensino fundamental de forma que além do domínio da linguagem constituída de símbolos da linguagem gráfica, atribui o significado da realidade à representação simbólica. A leitura cartográfica não é, portanto, simplesmente uma técnica, mas é utilizada para oferecer ao aluno condições para que este seja capaz de registrar sobre o fenômeno observado, apropriando-se da linguagem específica da área do conhecimento. Sendo assim,

Ensinar a ler o mundo é um processo que se inicia quando a criança reconhece os lugares e os símbolos dos mapas, conseguindo identificar as paisagens e os fenômenos cartografados e atribuir sentido ao que está escrito. (Castellar, 2010, p.23)

Na Geografia o aluno começa a registrar através de desenhos o espaço percebido e através dos seus registros inicia a leitura desses espaços compreendendo-os e estabelecendo relações sociais entre eles. Apropriando-se dos conceitos o educando desenhará locais com os quais se familiariza e fará o uso de símbolos para representar pontos de referência, por exemplo. Dessa forma, passará a fazer significado as representações simbólicas e sua função social. “O letramento geográfico, é, portanto, o ponto de partida para estimular o raciocínio espacial do aluno articulando a realidade com os objetos e os fenômenos que querem representar.” (Castellar, 2000. p.24)

O *letramento geográfico* tratará das noções de área, ponto, linha, escala, proporção, legenda, visão vertical, visão oblíqua, imagem bidimensional e tridimensional.

Os desenhos dos educandos são o ponto de partida para que eles desenvolvam conhecimentos, que observem a realidade e os fenômenos e os represente. Os desenhos, aqui se tratando das series iniciais, configuram-se em representações gráficas, ou mapas mentais. São dados da realizada que são ressignificados a partir da memória, sem que haja a necessidade de uma representação em que se utilize as convenções cartográficas, isso ocorrerá num processo.

Enfim, assim como a criança se desenvolve ao longo do tempo, o currículo deve assumir níveis diferenciados de dificuldade. Os conteúdos geográficos desenvolvidos com os educandos são essenciais para esses abstraíam os conceitos e compreendam os fenômenos, ao longo de sua escolaridade.

A Geografia deve possibilitar aos educandos a análise e a compreensão crítica das organizações espaciais e suas inter-relações. A partir do diálogo da problematização dos conteúdos, é preciso levar os educandos, cada vez mais, à compreensão da intencionalidade da ação humana frente à ocupação e construção dos espaços e seus desdobramentos nas relações sócio-espaciais e das relações dos seres humanos com o meio no contexto dos modos



de produção.

A Base Nacional Comum (Brasil, 2016) propõe quatro dimensões formativas para o ensino de Geografia no Ensino Fundamental: O sujeito e o mundo, O lugar e o mundo, As linguagens e o mundo e As responsabilidades e o mundo.

A organização das categorias e o nível de complexidade devem partir do local de vivência, ampliando significativamente para escalas mais amplas, não no sentido de linearidade, mas de complexidade, partindo daquilo que é perceptível buscando níveis cada vez mais elaborados de abstração.

## REFERÊNCIAS.

- ABREU, Martha e SOIHET, Rachel (org.) *Ensino de História: conceitos, temáticas e metodologias*. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003. p. 55-81.
- BITTENCOURT, Circe (Org.) *O saber histórico na sala de aula*. 11. Ed. São Paulo: Contexto, 2006.
- BURKE, Peter. *Culturas populares e cultura de elite*. Diálogos, Maringá, v. 1, n. 1, 1997.
- \_\_\_\_\_. *O que é história cultural?* Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2008.
- CADERNO CEDES, *Educação e História*. Campinas, vol. 25, n. 66, p. 227-247, maio/ago. 2005
- CASTELLAR, S.M.V. *A alfabetização em geografia*. Espaços da Escola, Ijuí, v. 10, n. 37, p. 29-46, jul./set. 2000.
- CASTELLAR, S. Vilhena, J. *Ensino de Geografia*. São Paulo: Cengage Learning, 2010.
- CAVALCANTI, L.S. *Geografia, escola e construção do conhecimento*. Campinas: Papirus, 1998.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 13. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996
- KAERCHER, Nestor André (1998). *Desafios e Utopias no Ensino de Geografia*. 2a ed.; Santa Cruz do Sul – RS: EDITORA DA UNISC.
- MORAES, A. C. R. *Geografia: pequena história crítica*. São Paulo: Hucitec, 1987.
- MORIN, Edgar, *A religião dos saberes: o desafio do Século XXI*. Trad. Flávia Nascimento. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.
- SALIBA, Elias T. *Perspectivas para uma historiografia cultural*. Diálogos, Maringá, v. 1, n. 1, 1997.
- STRECK, D. R., REDIN, E., ZITKOSKI (org.) *Dicionário Paulo Freire*. 3a ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.
- VESENTINI, J. W. *Para uma geografia crítica na escola*. São Paulo: Ática, 1992.

### 6.3 Ensino religioso.

“Toda pessoa tem o direito à liberdade de pensamento, consciência e religião; este direito inclui a liberdade de mudar de religião ou crença e a liberdade de manifestar essa religião ou crença, pelo ensino, pela prática, pelo culto e pela observância, isolada ou coletivamente, em público ou em particular.” (Declaração Universal dos Direitos Humanos, Art. 18)



O Ensino Religioso, de matrícula facultativa ao aluno, é parte integrante da formação básica do cidadão e constitui componente curricular dos horários normais das escolas públicas de Ensino Fundamental, assegurado o respeito à diversidade cultural e religiosa do Brasil e vedadas quaisquer formas de proselitismo (Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, 2013).

Ao se conceber o *conhecimento religioso*, faz-se necessário pensar criticamente sobre a condição existencial, não se reduzindo à prática de uma crença em particular. Por constituir uma propriedade humana, a dimensão religiosa necessita ser abordada com seriedade no espaço escolar, levando os educandos ao estabelecimento de posições autênticas e referenciadas eticamente diante das expressões e manifestações religiosas.

Considerando a sociedade atual pluralista, que se expressa no Estado não confessional e laico, que garante os direitos fundamentais de liberdade religiosa e de expressão religiosa, a Proposta Curricular da SME pretende subsidiar os professores na prática educativa, com vistas ao respeito à diversidade cultural e religiosa, sem proselitismo, desenvolvendo assim, o respeito à alteridade, de acordo com a Lei n.º 9.475/97. Dessa forma, torna-se necessário possibilitar ao educando conhecimentos a respeito não só da experiência do sagrado e das organizações religiosas, como também de fundamentos de vida não religiosos, que também levam à compreensão da realidade.

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (2ª Versão, 2016, p.173), o Ensino Religioso, cujo objeto de estudo é o conhecimento religioso, assume o diálogo como um princípio metodológico orientador dos processos de observação, de análise, de apropriação e de ressignificação dos saberes. Na Educação Básica aparece estruturado a partir dos eixos: Ser humano, Conhecimentos Religiosos, Práticas Religiosas e não Religiosas.

O primeiro eixo considera as corporeidades, as alteridades, as identidades, as imanência-transcendências, os valores e limites éticos, os direitos humanos e a dignidade. O segundo eixo considera os mitos, os ritos, os símbolos, as idéias de divindades, as crenças, os textos sagrados, as filosofias de vida, as ideologias e doutrinas religiosas. O último considera suas manifestações nos diferentes espaços, os territórios sagrados e a territorialidade, as experiências religiosas e não religiosas, as lideranças, o *ethos*, as espiritualidades, as diversidades, a política, a ecologia.

A constituição desse componente curricular no espaço escolar, levando em conta os eixos acima descritos, remete o professor à compreensão de pressupostos básicos, que se referem à articulação do Ensino Religioso com o Projeto Político Pedagógico da escola, ao respeito às diferentes expressões religiosas dos educandos, ao reconhecimento de que a linguagem pedagógica é a linguagem própria da escola, à necessidade de oportunizar o conhecimento, à discussão e à reflexão diante dos fenômenos religiosos sociais da comunidade. Para tal, se almeja um professor pesquisador, que busque o conhecimento necessário para não se perder no meio da avalanche de ideias e informações que ocorrem em nossa sociedade, tornando primordial a valorização da Ética, como patamar máximo de encontro das religiões. Não a Ética entendida como conjunto de regras e proibições, mas como imanência na consciência humana, como lei natural que se manifesta em meio a todas as culturas e povos e que as diferentes religiões captam, de formas diversas.

Considerando-se a diversidade cultural religiosa presente nos espaços escolares, convém destacar que além do professor, torna-se fundamental atenção e esforços conjuntos na busca da erradicação de práticas que buscam homogeneizar os diferentes, anulando assim suas diferenças. Levando em consideração a liberdade de expressão como direito constitucional de todo cidadão brasileiro, é preciso reconhecer as diferentes manifestações do sagrado como patrimônio cultural, considerando a função social da escola e a mediação entre o conhecimento científico construído pela humanidade.



## REFERÊNCIAS.

BRASIL, MEC. *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental*. Brasília, DF, 2010.  
\_\_\_\_\_. *Base Nacional Comum – 2ª versão* - Brasília, DF, 2010.

### 7. TEMAS INTEGRADORES.

#### 7.1 O trabalho silencioso, mas eficaz, dos temas integradores.

Desvestida de uma visão fragmentada do desenvolvimento humano a SME, com esta temática, visa evidenciar ao leitor a importância do trabalho com os Temas Integradores. Para tal, faz-se necessário fixar alguns marcos que culminaram para o prestígio de tais temas.

Os fundamentos dos Temas Integradores estão presentes desde a Constituição Federal de 1988, ao ressaltar a prevalência dos direitos humanos, ao determinar atos necessários ao exercício da cidadania (Art.5º), a favor da promoção do bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação (Art.3º). Entra na agenda brasileira, no artigo 225 da CF (1988) a Educação Ambiental, tema importante para alavancar a cidadania planetária. Em meados do século passado, a Declaração Universal dos Direitos Humanos apontava a necessidade de se promover uma sociedade na qual fossem garantidos:

“o reconhecimento da dignidade inerente a todos os membros da família humana e dos seus direitos iguais e inalienáveis [...] da dignidade e valor a pessoa humana, igualdade de direitos dos homens e das mulheres [...] do favorecimento do progresso social e melhores condições de vida, atingir todos os povos e todas as nações, por meio do ensino e da educação voltados a desenvolver o respeito dos direitos e liberdade.” (ONU, 1948)

Em consonância com a Carta Magna, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) também reforça a vinculação entre educação escolar, o trabalho e as práticas sociais (Art. 3º); indica como finalidade da escola desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania (Art. 22) e fomenta como incumbência da escola disseminar valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática. Face a essa concordância a escola é o espaço coletivo para,

priorizar processos capazes de gerar sujeitos inventivos, participativos, cooperativos, preparados para diversificadas inserções sociais, políticas, culturais, laborais e, ao mesmo tempo, capazes de intervir e problematizar as formas de produção e de vida. (Brasil, 2013, p. 16).

Tendo como farol a superação do desafio da fragmentação ou de abordagens superficiais, e ainda considerando a defesa por uma educação multicultural, as DCN's apresentam como necessidade a integração dos conhecimentos e sua contextualização numa perspectiva transversal. Assim, a Base Nacional Comum Curricular





(2015), em seu texto preliminar, ainda em discussão, aponta como integradores os temas: Economia, Educação Financeira e Sustentabilidade; Direitos Humanos e Cidadania; Educação Ambiental, Culturas Digitais e Computação e Culturas Africanas e Indígenas. Tais temas são considerados como necessários para uma reflexão sobre a realidade da sociedade e para despertar nos educandos a sensibilização e a vontade de promover uma transformação social pautada na prática da cidadania e nos conceitos de justiça e solidariedade. Isto decorre da grande possibilidade de abrangência de aspectos que cada um dos temas favorece.

Os temas integradores dizem respeito a questões que atravessam as experiências dos sujeitos em seus contextos de vida e atuação e que, portanto, intervêm em seus processos de discussão de identidade e no modo como interagem com outros sujeitos, posicionando-se ética e criticamente sobre e no mundo nessas interações. Contemplam, portanto, para além da dimensão cognitiva, as dimensões política, ética e estética da formação dos estudantes. (pág. 17).

Uma das tarefas da educação, embora trabalhosa, é articular a multiculturalidade dos diferentes sujeitos que ali se encontram caracterizando o espaço escolar como imprescindível para a formação do sujeito e transformação social. Assim, a educação

[...] tem como objetivo a troca de saberes, a socialização e o confronto do conhecimento, segundo diferentes abordagens, exercidas por pessoas de diferentes condições físicas, sensoriais, intelectuais e emocionais, classes sociais, crenças, etnias, gêneros, origens, contextos socioculturais, e da cidade, do campo e de aldeias. Por isso, é preciso fazer da escola a instituição acolhedora, inclusiva, pois essa é uma opção “transgressora”, porque rompe com a ilusão da homogeneidade e provoca, quase sempre, uma espécie de crise de identidade institucional (BRASIL, 2013, p.25).

Sob a perspectiva da Pedagogia Crítica, o professor é protagonista das ações pedagógicas, sua prática é iluminada pelos princípios humanistas e a intencionalidade política é firmamento do seu trabalho. Nesta ótica, o educador entende a sua ação como mola propulsora para tomada de consciência crítica dos educandos, que caminham rumo à emancipação. Nesse cenário não há roupagem que melhor caiba aos autores e atores do processo educacional, que não seja a do diálogo, a da escuta atenta, a da reflexão, a do permanente olhar aos deslocamentos da vida social e da sustentabilidade.

Enquanto especialistas da aprendizagem, aos professores cabem a necessária disposição e o esforço de prosseguir no trabalho coletivo, compartilhando com os pares os acertos e as indagações, buscando os problemas que os educandos e sua comunidade enfrentam e as demandas sociais e institucionais mais amplas que a escola deve responder, sem de forma alguma, banalizar os conteúdos curriculares. Ou seja, a abordagem curricular precisa considerar a “diversidade sociocultural da população escolar, as desigualdades de acesso ao consumo de bens culturais e a multiplicidade de interesses e necessidades apresentados pelos estudantes” ao desenvolver metodologias e estratégias que atendam às diferenças de aprendizagem e às demandas apresentadas pelos educandos (Brasil, 2013, p. 119).

Ainda recorrendo às Diretrizes Curriculares Nacionais (2013), na qual estabelecem que o conjunto de



direitos civis, políticos, sociais, econômicos, culturais e ambientais devem ser a base de toda ação escolar “com a finalidade de promover a educação para a mudança e a transformação social”, fundamentando-se nos princípios da dignidade humana; igualdade de direitos; reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades; laicidade do Estado; democracia na educação; transversalidade, vivência e globalidade e sustentabilidade socioambiental (pág. 532).

Isso significa que todas as pessoas, independente do seu sexo; origem nacional, étnico-racial, de suas condições econômicas, sociais ou culturais; de suas escolhas de credo; orientação sexual; identidade de gênero, faixa etária, pessoas com deficiência, altas habilidades/superdotação, transtornos globais e do desenvolvimento, têm a possibilidade de usufruírem de uma educação não discriminatória e democrática (BRASIL, 2013, pag. 516).

Nessa concepção, a educação é entendida como uma das mediações fundamentais tanto para o acesso aos Direitos Humanos quanto para a compreensão de que eles são um dos alicerces para a mudança social. Essa transformação social passa pela ressignificação dos saberes docentes, que por sua vez, estão ligados à formação inicial e à necessidade de uma formação continuada e permanente acerca da realidade da sociedade atual e articulada aos diversos componentes curriculares. Desse modo, é fundamental trazer à reflexão e ao diálogo na formação docente, elementos necessários à incorporação de uma postura crítica em relação ao respeito aos direitos individuais de cidadania. Assim, favorecerá a abordagem dos temas que afetam a vida humana em escala global ou individual, e, portanto, devem ser discutidos nos contextos de formação docente.

Sob a égide de uma proposta que entende a escola como espaço democrático, que humaniza, que assegura a aprendizagem e que considera o crescimento biopsicossocial da criança, adolescente, jovem ou adulto é que este registro norteador foi escrito.

Aguçando esta proposta e ressaltando a inseparabilidade das temáticas, seguem as categorias:

- **Direitos Humanos e Cidadania.**

O firmamento de uma escola que se dedica a propiciar o desenvolvimento do educando, a fomentar e ressignificar os conhecimentos historicamente construídos, a combater manifestações de preconceito e discriminações, a garantir o espaço democrático e a assegurar a igualdade de direitos tem como foco o espraiamento do trabalho com Direitos Humanos e Cidadania. Diante disso, Freire (2011) considera que,

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

Um espaço democrático não fixa modelo específico para o ensino de *Direitos humanos e Cidadania*, desta forma, opõem-se as aulas simplistas e fragmentadas de Moral e Cívica. Isto é, utiliza-se como escopo a formação ética, crítica e política, por meio de abordagem integrando todos os componentes curriculares, fundada no diálogo,



não determinando receitas para este trabalho, mas denotando seu alicerce no pensar sobre manifestações de comportamentos individuais e coletivos, a partir de princípios éticos, estéticos e políticos.

Sob a ótica da educação humana integral, a possibilidade de diagnosticar e analisar a realidade posta e as normas sociomorais vigentes é imprescindível para a emancipação dos sujeitos, de modo que auxilie para idealizar formas mais justas e adequadas de convivência universal. Ainda elucidando esta compreensão, “a prática escolar deve ser orientada para a Educação em Direitos Humanos, assegurando o seu caráter transversal e a relação dialógica entre os diversos atores sociais.” (BRASIL, 2013, p. 526).

O viés da Cidadania é percorrido de modo que assegure, em espaço democrático, que os educandos possam desfrutar do diálogo, da troca de saberes, da conscientização de seus direitos e deveres, de opinar e validar suas opiniões. Assim, a escola é o “lócus” privilegiado que contribui para formação da cidadania, cidadania esta que, interpela um espaço democrático e de garantia de direitos humanos em diferentes contextos sociais, culturais e políticos. Afinal, Direitos Humanos e Cidadania são elementos indissociáveis das práticas educativas.

#### • Educação Ambiental e Sustentabilidade.

As questões ambientais são reflexos de conflitos de paradigmas sobre os conceitos que assentam-se a ética, a moral e a própria aquisição de conhecimentos, na qual a sociedade moderna tem dilacerado seu patrimônio natural, étnico e cultural. A ética do sistema produtivo tomou conta do discurso desenvolvimentista e a sustentabilidade passou a ser apenas um jargão de marketing. Educar sem considerar questões que colocam em risco todas as formas de vida hoje e no futuro, não atende ao direito à educação, nem garante a inclusão social, segundo posto nas DCN's (2013). Se faz necessário uma outra ética nas relações da sociedade com o espaços de vida e consigo mesma, de forma a torná-la sustentável.

Para consolidar o trabalho de Educação Ambiental (EA) na SME, foi elaborado o *Programa de Educação Ambiental* para a sustentabilidade nas diretrizes político-pedagógicas, por meio de diversos Projetos que possam tratar a temática nas suas várias facetas, dando suporte metodológico, conceitual e orientações didáticas de forma que a Educação Ambiental possa ser inserida de forma significativa na Educação Básica desta SME.

Dos tratados internacionais da década de 1970 à criação de Política Nacional de Educação Ambiental (1999) e Programa Nacional de Educação Ambiental – PRONEA (2003), ratifica-se e amplia-se a ênfase sobre a importância da Educação Ambiental como prática político pedagógica, determinada histórica e socialmente, que deve possibilitar o desenvolvimento de estratégias de ação que venham contribuir para a construção do processo de cidadania, para a melhoria da qualidade de vida da população e como instrumento fundamental para a busca de soluções que garantam sociedades sustentáveis (PELICIONI MCF, 2000).

O grande desafio que se coloca é a incorporação da educação ambiental na estrutura do ensino formal, de maneira que a obrigatoriedade legal seja consolidada na prática pedagógica de forma significativa e efetivamente promova a educação para a construção de sociedades sustentáveis. Atualmente, mudanças importantes nos referenciais e nas políticas públicas educacionais abriram espaços para a inclusão de temas como a educação socioambiental, vislumbrando-se a possibilidade de engajamento das propostas pedagógicas às demandas e anseios sociais.

A Educação Ambiental foi incluída nas Diretrizes Curriculares Nacionais (MEC, 2013) como um capítulo específico, o que deve ampliar a sua visibilidade, inserção e desenvolvimento nos círculos da educação formal. Nesse documento de referência foram incorporadas todas as contribuições dos encontros internacionais sobre meio ambiente e educação ambiental, os objetivos e princípios da Política Nacional de Educação Ambiental (1999); além das mudanças fundamentais das discussões e contribuições sobre os direitos socialmente construídos nas últimas



décadas. Como resultado desse movimento, surge a questão estruturante do direito à educação e o currículo como percurso para garantir esse direito, acessando e dando voz às diferentes expressões culturais como forma de construir uma nação mais justa e sustentável, por meio da educação ambiental na perspectiva socioambiental que considera o contexto social, histórico, econômico.

Nesse sentido,

a visão socioambiental complexa e interdisciplinar analisa, pensa, organiza o meio ambiente como um campo de interações entre a cultura, a sociedade e a base física e biológica dos processos vitais, no qual todos os elementos constitutivos dessa relação modificam-se dinamicamente e mutuamente. Tal perspectiva considera o meio ambiente como espaço relacional, em que a presença humana, longe de ser percebida como extemporânea, intrusa ou desagregadora, aparece como um agente que pertence à teia de relações da vida social, natural, cultural, e interage com ela (DCN, 2013, p. 542).

Essa concepção é fundamental para que a visão *naturalista* das questões ambientais definitivamente possa ser ultrapassada e a perspectiva de *educação crítica e transformadora* se efetive como instrumento de construção de uma sociedade justa e sustentável (CARVALHO, 2012).

Ao considerar o meio ambiente como espaço de interação mediado pela cultura e a educação ambiental como instrumento emancipatório no reconhecimento e compreensão dos espaços da cidade e todas as relações históricas e sociais neles inseridas, espera-se que o processo educativo considere os diversos saberes tendo como objetivo a construção de valores pautados na ética, na responsabilidade e sustentabilidade socioambiental.

O grande desafio a ser vencido é a concretização da educação ambiental no processo educativo é a sua inserção na prática pedagógica de forma integrada, significativa e interdisciplinar. Considerar o espaço de vivência como ponto de partida é fundamental para a leitura e compreensão das questões socioambientais. Dessa forma, a proposta metodológica da Agenda Ambiental Escolar é uma forma de nortear o trabalho pedagógico contextualizado e contínuo, a partir de cada unidade escolar.

O nome Agenda vem do seu sentido de intenções, desígnio, desejo de mudanças para um modelo civilizatório que promova a sustentabilidade ambiental e social, propondo pensar e repensar o ambiente com novos valores e buscando um novo modo de olhar mudando as lentes para fazer a leitura do cotidiano e do ambiente a partir de novas perspectivas, tendo em vista a sua transformação (CARVALHO, 2012).

Assim, a Educação Ambiental sustenta-se sobre a possibilidade de:

- elaboração de conhecimentos, desenvolvimento de saberes, atitudes e valores sociais, cuidados com a comunidade de vida, a justiça e a equidade socioambiental, e proteger o meio ambiente natural e construído;
- não ser atividade neutra, pois envolve valores, interesses, visões de mundo; desse modo, deve assumir, na prática educativa, de forma articulada e interdependente, as suas dimensões política e pedagógica;
- adotar uma abordagem que considere a interface entre a natureza, a sociocultura, a produção, o trabalho, o consumo, superando a visão despolitizada, acrítica, ingênua e naturalista ainda muito presente na prática pedagógica das instituições de ensino;
- ser integradora, em suas múltiplas e complexas relações, como um processo contínuo de aprendizagem das questões referentes ao espaço de interações multidimensionais, seja biológica, física, social, econômica, política e cultural. Ela propicia mudança de visão e de comportamento mediante conhecimentos, valores e habilidades que são necessários para a sustentabilidade, protegendo o meio ambiente para as gerações presentes e futuras.



Importante frisar que a educação ambiental também não pode separar-se do conceito de patrimônio natural e a relação do ser humano com esse ambiente também não pode ser dissociado das questões culturais, fazendo-se imperativo que se discuta quais relações são benéficas e quais são destrutivas para que se mantenha o que é bom e se transforme o que precisa ser melhorado.

Nesse sentido, o trabalho com os patrimônios natural e cultural no espaço da escola, envolve pensar o processo educativo em sua amplitude, considerando a unidade dos aspectos físicos, econômicos, sociais e ambientais. Envolve um planejamento que considere essencialmente o diálogo com a comunidade na qual a escola se insere, com as vivências e produções dos alunos, com a percepção da cidade e do espaço que os cercam. Consiste assim, em promover situações sobre o processo cultural e natural, fazendo com que o aluno perceba a dimensão do seu envolvimento como sujeito nas mais diferentes dimensões do espaço vivido. Dessa maneira, considera-se que o tema integra o currículo de maneira viva e desafiadora.

A inserção dessa discussão nas escolas estabelece uma relação mais próxima das pessoas com suas heranças culturais, fortalecendo o relacionamento destas com esses bens, aprimorando o senso de responsabilidade para com a valorização e preservação do patrimônio, solidificando o convívio real com a cidadania, abrindo espaço para um processo permanente de inclusão social, à medida que incorpora ao currículo os conhecimentos voltados para a diversidade cultural.

No processo de discussão e reflexão sobre os conhecimentos que envolvem os assuntos voltados para o patrimônio, tanto material como imaterial, professoras e professores, educandas e educandos, têm a oportunidade de reconhecerem-se diante desses bens. Assim, pensa-se não somente na apresentação fria de prédios, espaços e personagens do passado, mas no essencial objetivo de busca da constituição de uma identidade étnica e cultural, a partir da reflexão sobre o espaço em que se vive, as culturas que ali circulam e como estes processos configuram-se num determinado tempo.

Considerar a herança imaterial, no processo de formação, é essencial para a constituição de uma consciência mais crítica e livre. Constitui-se como fundamental para a compreensão do *eu*, da própria existência, a análise das relações e manifestações de um povo diante da sociedade. Dentre essas, pode-se destacar a maneira como um grupo professa sua fé, como se dão as demonstrações de afeto, como valorizam e se relacionam com os seus antepassados, ou com os mais experientes em uma família, quais as linguagens e expressões, as produções artísticas, literárias, as formas de subsistência, canções, danças, ritos e outras formas de relacionamento entre os sujeitos e o ambiente.

Trata-se de um trabalho voltado para a valorização das memórias. As memórias são compostas a partir da capacidade que temos de perceber, avaliar, sentir e reunir experiências, saberes, sensações, emoções, sentimentos que, de uma maneira ou de outra, escolhemos para guardar e para dar importância particular. O acervo de memórias, individuais ou coletivas, resulta de uma sensação de posse daquilo que é importante para a continuidade e para a experiência, ou seja, as memórias são o acervo que configura a identidade. A identidade de um indivíduo o vincula a um grupo, estabelecendo o sentimento de pertença.

Ao envolver a Educação diretamente com estas questões, a partir dos processos educativos formais ou não formais, alinhando patrimônios cultural e natural, haverá maior possibilidade de que os sujeitos construam uma compreensão sócio-histórica, essencial para o reconhecimento, a valorização, a preservação. Vale ressaltar que o objetivo é a construção de uma sociedade mais justa, de um sujeito consciente e envolvido com o processo de transformação.

Segundo Paulo Freire (1999) em seu livro “A Educação como Prática de Liberdade” o processo educacional deve permitir que o sujeito tenha a oportunidade de passar de uma posição ingênua para uma posição crítica. À Educação cabe oferecer condições para a tomada de decisões, para o engajamento e a responsabilidade social e



política. A formação se dá por meio do elemento essencial do diálogo constante com o outro, da valorização da experiência particular e do envolvimento mútuo entre educador e educando.

- **Culturas africanas e indígenas.**

Consubstanciado pela Lei nº 11.645/2008, que acrescenta o reconhecimento e a valorização da cultura africana e indígena, tal tema integrador no currículo, favorece que o educando encontre e reconheça sua própria história e cultura, relacionando e identificando os diversos momentos e contextos históricos de seu próprio país. Nessa direção Pereira (2010) afirma que:

A inserção de elementos referentes às culturas indígenas e afrodescendentes, por exemplo, nos currículos escolares brasileiros tem um sentido político relevante, já que oferece aos docentes e discentes a oportunidade, por um lado, de pensar a realidade social brasileira a partir de sua diversidade cultural e, por outro lado, de realizar uma revisão crítica dos conteúdos até então considerados oficiais. Se levarmos em conta que o ensino e a aprendizagem se articulam como um processo, é importante que os atores envolvidos nesse processo estejam atentos às mudanças dos valores culturais e à maneira como eles são transformados em modelos dominantes ou modelos rejeitados em determinada instância social. (p. 51)

Para nortear o cumprimento da legislação, o Conselho Nacional de Educação aprovou e o Ministério da Educação (MEC) homologou as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN's) para educação das relações étnico-raciais, trazendo os três princípios que o ensino deve ter: *consciência política e histórica da diversidade; fortalecimento de identidades e de direitos; ações educativas de combate ao racismo e às discriminações.*

A abordagem desses temas nas unidades escolares devem perpassar todas as áreas de conhecimento, bem como ocupar todos os espaços escolares: trabalhos em salas de aula, nos laboratórios de ciências e de informática, na utilização de sala de leitura, biblioteca, brinquedoteca, áreas de recreação, quadra de esportes e outros ambientes, contemplando a influência, contribuição e participação dessas etnias na formação e construção da identidade do país.

O estudo e reflexão sobre raça, etnia, cor, racismo, segregação, preconceito e discriminação colocam em evidência as relações humanas no centro da história brasileira. Propiciam que as escolas não caiam na repetição de velhos estereótipos já enraizados na sociedade, como o caráter exótico e primitivo de negros e índios que são constantemente associados às produções literárias e não representam a realidade, atribuindo assim falsa unidade à diversidade de grupos étnicos.

- **Culturas digitais.**

Empossados da importância de aliar as tecnologias aos processos educacionais, elucida-se aqui saberes possibilitados com o uso efetivo das tecnologias nas práticas educativas. O uso dos instrumentos tecnológicos busca favorecer a conexão da escola com o mundo, com a análise e seleção de informações e com produção de conhecimentos, por meio deles é possível o aprimoramento dos conhecimentos. Cabe ressaltar que as tecnologias digitais estão intimamente ligadas aos conhecimentos que provém da eletrônica, da microeletrônica e das telecomunicações. Possui, de acordo com Kenski (2007), “suas próprias lógicas, suas linguagens e maneiras particulares de comunicar-



se com as capacidades perceptivas, emocionais, cognitivas, intuitivas das pessoas.” (p. 38)

O acesso à informação e ao conhecimento está presente em todos os espaços de convivência social, assim sendo a escola não é o único espaço de aprendizagem, porém é nela que essas informações e esses conhecimentos serão redimensionados com a mediação do professor. Diante de uma intencionalidade pedagógica não basta apenas usar os recursos tecnológicos, é preciso intencionalidade pedagógica para seu bom uso. Embora as tecnologias estejam intimamente ligadas ao rádio, ao computador, à televisão, entre outros, de acordo com Kenski (2007, p.22), e nos alicerces desta proposta, “o conceito de tecnologias engloba a totalidade de coisas que a engenhosidade do cérebro humano conseguiu criar em todas as épocas, suas formas de uso e aplicações.”

A LDBEN (1996) discorre sobre a tecnologia, seu uso e sua contribuição na educação, portanto as práticas educacionais devem estar adequadas à realidade do mundo, ou seja, a educação de acordo com a necessidade da sociedade contemporânea.

É importante dizer que na educação, as tecnologias contribuem para um fazer didático diferente, podendo ser revelada como uma ressignificação da informação e comunicação em prol da compreensão do mundo e a atuação nele.

## REFERÊNCIAS.

- BARRETO, Euder Arrais [et. al.]. *Patrimônio cultural e educação: artigos e resultados*. Goiânia, 2008.
- BRASIL, Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC\Secretaria de Educação Básica. 2016. (texto preliminar)
- BRASIL, Ministério da Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais*. Brasília: MEC\Secretaria de Educação Básica. 2013.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Resolução CNE/CP nº 1, de 30 de maio de 2012. Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos*. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 30 mai. 2012.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão*. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica* / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. *Formando Com-vida, Comissão de Meio Ambiente e Qualidade de Vida na Escola: construindo Agenda 21 na escola* / Ministério da Educação, Ministério do Meio Ambiente. - 2. ed., rev. e ampl. – Brasília: MEC, Coordenação Geral de Educação Ambiental, 2007.
- BRASIL. Ministério do Meio Ambiente. Diretoria de Educação Ambiental; Ministério da Educação. Coordenação Geral de Educação Ambiental. *Programa Nacional de educação ambiental - ProNEA – 3ª ed - Brasília : Ministério do Meio Ambiente, 2005.*
- BRASIL, Ministério da Cultura. *Patrimonial. Museu Imperial*. IPHAN/MinC. Brasília,1999.
- BRASIL. Ministério da Cultura. IPHAN. *Educação Patrimonial: orientações ao professor*. Caderno Temático 1. João Pessoa: IPHAN-PB, 2011.
- CARVALHO, I. C. M. *Educação ambiental: a formação do sujeito ecológico*. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2012.



- CNUMAD - *Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento*. 2ª ed. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas; 1997.
- FERNANDES, Simone Monteiro Silvestre (Org.) *Sentidos urbanos: patrimônio e cidadania*, 2009.
- FORMIS, C. A. *Estudo do processo de construção da Agenda 21 nas escolas da Diretoria de Ensino de Jundiaí-SP*. 125 p. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Saúde Pública da Universidade de São Paulo. 2006.
- FREIRE, Madalena. *A paixão de conhecer o mundo: relato de uma professora*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- FREIRE, P. *Educação e Mudança*. 3ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1991.
- \_\_\_\_\_. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1996.
- \_\_\_\_\_. *Educação como Prática de Liberdade*. 23ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.
- GUIMARÃES, M. *A formação de educadores ambientais*. Campinas, SP: Papyrus (Col. Papyrus Educação) 2004.
- HORTA, Maria de Lourdes Parreira e outros. *Guia Básico de Educação*, São Paulo, 1998.
- JUNDIAÍ. Prefeitura Municipal. *Lei Municipal N.º 8.446, de 24 de junho de 2015 Institui o Plano Municipal de Educação- PME do decênio 2015/2025*. Imprensa Oficial do Município de Jundiaí. Disponível em: [http://educa.jundiai.sp.gov.br/wp-content/uploads/2015/05/pme\\_lei.pdf](http://educa.jundiai.sp.gov.br/wp-content/uploads/2015/05/pme_lei.pdf). Acesso em: 15 de fev. 2016.
- PELICIONI MCF. *Educação em Saúde e Educação Ambiental estratégias de construção da escola promotora da saúde*. São Paulo 2000. [Tese de Livre Docência - Faculdade de Saúde Pública da Universidade de São Paulo].
- PUIG, J. M. *A construção da personalidade moral*. São Paulo: Ática, 2011.



**COMISSÃO DE ELABORAÇÃO DA PROPOSTA CURRICULAR  
DO ENSINO FUNDAMENTAL.**

<b>NOME</b>	<b>ESCOLAS</b>
Adriana Aparecida Souza de Matos	EMEB Deodato Janski
Adriana Mautschke	EMEB Profª Maria Angélica Lorençon
Adriano Alberto Xavier Costa	EMEB Americo Mendes
Adriano Mastrorosa	Núcleo de Educação e Cultura Corporal - SME
Adriano Rogério Celante	Núcleo de Educação e Cultura Corporal - SME
Alessandra Siqueira Lebrão de Faria	EMEB Profª Armanda Santina Polenti
Alex Roch	EMEB Pedro de Oliveira
Alexandra Severina da Costa Knupp	EMEB Ivo de Bona
Alexandre Luiz da Silva	EMEB Pedro de Oliveira
Aline Maria Anselmo Magalhães	EMEB Dr. José Romeiro Pereira
Alzeni Caldas Cortez Toledo	EMEB Profª Glória da Silva Rocha Genovesi
Ana Beatriz Gasquez Porelli	EMEB Profª Benedita Alzira de Moraes Camunhas
Ana Cláudia Aparecida Barbosa	EMEB Prof. Oscar Augusto Guelli
Ana Cristina Dias Rocha Lima	EMEB Profª Anna Rita Alves Ludke
Ana Cristina Luna dos Santos Guimarães	EMEB Prof. Anézio de Oliveira
Ana Lúcia Cassiano Frassi	EMEB Profª Marly de Marco Mendes Pereira
Ana Lúcia Perboni Kalmar	EMEB Dr. José Romeiro Pereira
Ana Luiza Britto	EMEB Luiz Bárbaro
Ana Paula Freguglia	EMEB Prof. José Leme do Prado Filho
Ana Paula Roncolleta Rojas	EMEB Pedro de Oliveira
Andréa Araújo de Arruda Silva	Diretoria de Ensino Fundamental - SME
Andrea Rose Ribeiro Estevam	Núcleo de Arte, Educação e Cultura - SME
Andréa Cayres Mazoni Sobrinho	EMEB Prof. Antonio Adelino Marques da Silva Brandão
Andreza de Almeida Villar	EMEB Prof. Nelson Álvaro Figueiredo Brito
Antonio Vieira de Souza Filho	EMEB Profª Isabel Christina Marques de Oliveira
Camila Fernandes de Freitas Rosalém	EMEB Duílio Mazieiro
Camila Neves Correa Marques	EMEB Profª Patrícia Pires
Carina Conceição Gonçalves Vieira Franco	Diretoria de Educação Inclusiva - SME
Carina de Faria Cassalho	Núcleo de Educação e Língua Estrangeira - SME
Carina Pereira de Oliveira	EMEB Prof. Joaquim Candelário de Freitas
Carmen Sílvia Nalli Bulhões	Diretoria de Ensino Fundamental - SME
Carolina Ferreira	EMEB Luiz Bárbaro
Caroline de Faria Begiato	EMEB Profª Janet Ferreira Prado
Cícera Aparecida Escoura Bueno	EMEB Profª Odila Ritchter
Cinthia Rizzato Polônio	Diretoria de Ensino Fundamental - SME
Claudete Aparecida Formis	Núcleo de Educação Socioambiental - SME
Claudia Alessandra Ubinha	Núcleo de Educação Sociocomunitária - SME
Cláudia de Freitas	EMEB Prof. Geraldo Pinto Duarte Paes
Conceição Aparecida Costa	Núcleo de Arte, Educação e Cultura - SME
Cristina Aparecida Buscato dos Santos	Diretoria de Ensino Fundamental - SME
Débora Alice Machado da Silva	EMEB Prof. Antonio Adelino Marques da Silva Brandão
Débora Regina Ferreira Cesaroni	Diretoria de Educação Inclusiva - SME
Debora Reis Garcia	EMEB Luiz Bárbaro
Diva Otero Pavan	Secretaria Municipal de Educação (Assessora)
Dorcas Cristina Santos Freire	EMEB Marcos Gasparian
Driely Gomes	EMEB Antonino Messina
Edilaine Cristina Artioli de Souza	EMEB Prof. Fábio Rodrigues Mendes
Edilene de Souza Visnardi	EMEB Prof. Flávio D' Angieri



Edson Américo Carneiro (in memoriam)  
Elaine Aparecida Santos Ferreira  
Elaine Appolinário  
Elaine Cristiane Souza Brito Netto  
Elaine Rosa Defendi  
Elenilda Rodrigues Lopes Gonçalves  
Eliane Ribeiro de Sá  
Eliza Maria de Aquino  
Eliza Regina F. Domiciano  
Emília Aparecida da Silva dos Anjos  
Erasto Aparecido de Almeida Costa  
Érica Cristina da Cruz Silva Zanoto  
Érica Fernanda de Oliveira Menezes  
Fanny Hadad Teixeira  
Fernanda Caroline de Souza  
Fernanda da Costa Mesquita Soares  
Fernanda Sifuentes Pinheiro Leitão  
Flávia Cristina Silva Peres  
Flávia Leila da Silva  
Flávia Regina Ramos de Oliveira  
Francinete Aparecida Ferraz  
Francislaine Martins dos Santos Ortega  
Gabriel Costa de Souza  
Gabriela Bittencourt Leite  
Gabriela Fontebasso Schincariol  
Gilvan de Andrade Gaia  
Gisela Maria Brustolin  
Gisele Aparecida Guilhen Müller  
Gustavo Rosin Spéria  
Helder Lima  
Isabella Souza e Silva  
Ivan Zaramello  
Janaína Gonçalves de Siqueira Mota  
Janete Partelli Ruzza  
Jaqueline Santos Lima  
João Leandro da Silveira Pupo  
Jonathan Aparecido Rodrigues de Oliveira  
Joyce Rodrigues da Mota Iole  
Júlia Mayoti Pucci  
Juliana Alves da Silva Carrasco  
Juliana Fávaro Polli  
Karen Silva Merlim  
Kátia Fernanda Piazzentin Tresso  
Laura Rizzi Rancoleta  
Leandro Paulo da Silva Araujo  
Leandro dos Santos Silveira  
Leandro Thomazini  
Lenir Aparecida de Oliveira  
Leslie Savietto  
Lígia Daiane Luz  
Lígia Gambini  
Lilia Regina Cereser D'Ambrosio  
Luciana de Oliveira Rocheti

EMEB Prof<sup>ª</sup> Cléo Nogueira Barbosa  
EMEB Prof<sup>ª</sup> Janet Ferreira Prado  
EMEB Prof. Pedro Clarismundo Fornari  
EMEB Prof. Joaquim Candelário de Freitas  
EMEB Prof<sup>ª</sup> Beatriz Blattner Pupo  
EMEB Prof<sup>ª</sup> Geralda Berthola Facca  
EMEB Prof<sup>ª</sup> Maria Lúcia Massarente Klinke  
EMEB Prof<sup>ª</sup> Armanda Santina Polenti  
EMEB Prof<sup>ª</sup> Maria José Maia de Toledo  
EMEB Prof<sup>ª</sup> Judith Almeida Curado Arruda  
EMEB Maria José Maia de Toledo  
EMEB Prof<sup>ª</sup> Maria José Maia de Toledo  
Diretoria de Ensino Fundamental - SME  
Núcleo de Educação e Cultura Corporal - SME  
EMEB Prof<sup>ª</sup> Judith Arruda Carreta  
EMEB Prof. João Luiz de Campos  
EMEB Comendador Hermenegildo Martinelli  
EMEB Antonio Loureiro  
EMEB Prof<sup>ª</sup> Isabel Christina Marques de Oliveira  
Núcleo de Arte, Educação e Cultura - SME  
EMEB Alceu de Toledo Pontes  
EMEB Prof<sup>ª</sup> Anna Rita Alves Ludke  
EMEB Jânio da Silva Quadros  
EMEB Prof. Fábio Rodrigues Mendes  
EMEB Prof<sup>ª</sup> Maria Aparecida de Souza Almeida Ramos  
EMEB Ivo de Bona  
EMEB Aparecida Merino Elias  
Diretoria de Ensino Fundamental - SME  
EMEB Judith Almeida Curado Arruda  
EMEB Prof. Pedro Clarismundo Fornari  
EMEB Prof<sup>ª</sup> Armanda Santina Polenti  
EMEB Marcos Gasparian  
EMEB Prof<sup>ª</sup> Fátima Ap. Damásio dos Santos Pandolpho  
EMEB Dr. José Romeiro Pereira  
EMEB Prof. Luiz Biela de Souza  
Núcleo de Educação e Cultura Corporal - SME  
EMEB Lucirio Valli  
EMEB Prof<sup>ª</sup> Judith Almeida Curado Arruda  
EMEB Vereador José Pedro Raymundo  
EMEB Prof. Flávio D'Angieri  
EMEB Prof<sup>ª</sup> Beatriz Blattner Pupo  
EMEB Prof. Flávio D'Angieri  
Diretoria de Ensino Fundamental - SME  
EMEB Prof. Oscar Augusto Guelli  
EMEB Ivo de Bona  
EMEB Ivo De Bona  
EMEB Prof. Carlos Foot Guimarães  
EMEB Prof. Carlos Foot Guimarães  
EMEB Prof<sup>ª</sup> Odila Richter  
Centro de Informática - SME  
EMEB Aparecida Merino Elias  
EMEB Prof. Luiz Biela de Souza  
EMEB Prof. Lázaro Miranda Duarte



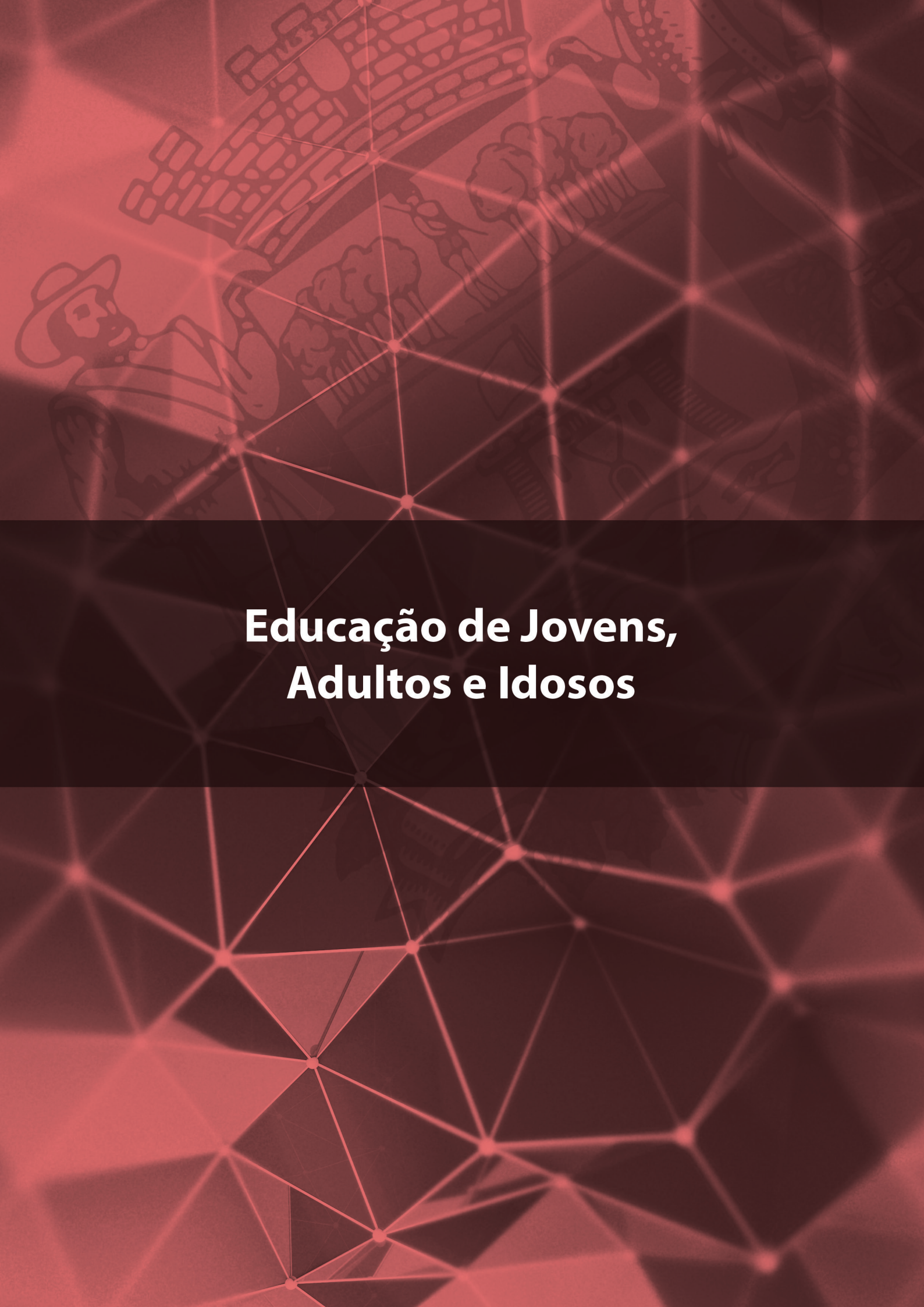
Luciana Sampaio Nagashima  
Lucinéia Miranda Máximo  
Lucineide Anita Frezza  
Mara Sueli Silva  
Marcela Fernanda Gonçalves  
Marcela Pergolizzi  
Margarete Dresseneti de Campos  
Maria Clara de Paula Barbosa Leal  
Maria Cláudia Siqueira  
Maria Cristina Milena Abril Santos  
Maria de Lourdes Marcondes Baptistella  
Mariana Angelita Rodrigues  
Marianna Ianaconi Di Dario  
Marila Martins de Moura  
Marina Fernanda Santos Rozado  
Marineide Vilas Boas  
Marisa De Salvo Miotti  
Marjorie Samira Ferreira Bolognani  
Marlene Aparecida Mazon  
Mirella Pavan de Arruda Leme  
Mirna Campos Renó  
Moizes Antonio da Silva Neto  
Monica da Silva Cazuquel  
Murilo Gaspar Mendes  
Nilmara de Souza Costa Dala Vechia  
Nilza Aparecida Potente Franco de Godoy  
Noeli Caldeira Martho  
Odalice Fernandes Brestschaft  
Patrícia Alves Salido  
Paula Andreia de Souza  
Paula Cristiane Polizio Bogajo  
Paula Priscila Ferracini Vancini  
Paula Vicente de Oliveira Santos  
Paulo Henrique Ferreira  
Priscila Coscarella  
Priscila Errerias Bonfietti  
Priscila Pereira Joânico  
Rafael Gobo Cociello Guimarães  
Raquel Elisabete de Oliveira Santos  
Raquel Gotardi Fernandez  
Regiane Forti Reis  
Regina Célia da Silva Tavares  
Renata Faria Martins Saviato  
Rita de Cássia Castro Soranz  
Rita de Cássia Stella Busato  
Robson Antonio Maia  
Rosana Cristina Perdiz Giatti  
Rosana de Almeida Resende Lima  
Rosana Maria Venditti Prates  
Rosângela Agnolon  
Rosângela Clarindo Felizardo Rodrigues  
Roseli Mariano  
Samanta Carnio Ferreira

EMEB Judith Almeida Curado Arruda  
EMEB Aparecido Garcia  
EMEB Prof. Pedro Clarismundo Fornari  
EMEB Profª Judith Almeida Curado Arruda  
EMEB Aparecida Merino Elias  
EMEB Profª Rute Miranda Duarte Sirilo  
EMEB Prof. Lázaro Miranda Duarte  
EMEB Prof. Geraldo Pinto Duarte Paes  
Núcleo de Educação e Língua Estrangeira - SME  
EMEB Deputado Ranieri Mazzilli  
EMEB Prof. Joaquim Candelário de Freitas  
EMEB Profª Fátima Ap. Damásio dos Santos Pandolpho  
EMEB Profª Armanda Santana Polenti  
EMEB Profª Beatriz Blattner Pupo  
EMEB Prof. José Leme do Prado Filho  
Núcleo de Educação Sociocomunitária - SME  
Diretoria de Ensino Fundamental - SME  
EMEB Profª Marly de Marco Mendes Pereira  
EMEB Prof. Nassib Cury  
EMEB Prof. Oscar Augusto Guelli  
EMEB Profª Anna Pontes Chagas  
EMEB Prof. Luiz Biela de Souza  
Núcleo de Educação e Língua Estrangeira - SME  
EMEB Prof. Flávio D'Angieri  
Diretoria de Educação Inclusiva - SME  
EMEB Pedro de Oliveira  
EMEB Profª Anna Rita Alves Ludke  
EMEB Profª Marina de Almeida Rinaldi Carvalho  
EMEB Deputado Ranieri Mazzilli  
EMEB Profª Luzia Francisca de Souza Martins  
Diretoria de Ensino Fundamental - SME  
EMEB Américo Mendes  
EMEB Profª Glória da Silva Rocha Genovese  
EMEB Prof. Luiz Biela de Souza  
EMEB Prof. Nassib Cury  
EMEB Antonio de Pádua Giaretta  
EMEB Profª Maria Angélica Lorençon  
EMEB Profª Cléo Nogueira Barbosa  
EMEB Prof. Carlos Foot Guimarães  
EMEB Aparecido Garcia  
EMEB Prof. Fábio Rodrigues Mendes  
EMEB Alvarina Barbosa Martins  
Diretoria de Educação Inclusiva - SME  
EMEB Profª Patrícia Pires  
Diretoria de Ensino Fundamental - SME  
EMEB Nassib Cury  
EMEB Deodato Janski  
Diretoria de Ensino Fundamental - SME  
EMEB Profª Isabel Christina Marques de Oliveira  
EMEB Prefeito Vasco Antonio Venchiarutti  
EMEB Irmã Flórida Mestag  
EMEB Prof. Fábio Rodrigues Mendes  
EMEB José Sciamarelli Sobrinho



Samanta Palmieri  
Sandra Albuquerque Torres  
Sandra Regina Freitas dos Reis  
Selma Regina de Oliveira  
Sibele Scavone dos Santos  
Silvana Aparecida de Paula Bertoni Bellini  
Silvana Costa Ramos  
Silvana Eduviges Martini  
Silvia Sayumi Uchino Hosaki  
Simone Renata Barbosa de Souza  
Solange Miguel Vaz  
Suzette Aparecida Longo Vermiglio  
Taiane Cassia Rossi  
Taís Vito Vieira  
Talita Mendes  
Tania Regina Ribeiro Saraiva da Silva  
Tânia Zilda Pinto Barros  
Telma Regina Davini Rossini  
Telma Regina de Lima  
Thatiana Ajudarte Bonelli  
Thiago Ernesto de Souza Saccardo  
Ulysses Faria Lopes  
Valdice Ramos  
Valdinei de Carvalho Barbosa  
Valdineia Aparecida do Nascimento  
Valter Teixeira de Almeida  
Virginia Gutemberg Fiorotto  
Viviane Biasini  
Yoná Ramires Ferreira Fasoli  
Zenilda Santos Anjos

Diretoria de Educação Inclusiva - SME  
EMEB Profª Glória da Silva Rocha Genovese  
EMEB Antonio Loureiro  
EMEB Rotary Club  
EMEB Nassib Cury  
EMEB Comendador Hermenegildo Martinelli  
EMEB Prof. Fábio Rodrigues Mendes  
EMEB Marcos Gasparian  
Núcleo de Educação e Cultura Corporal - SME  
EMEB Profª Aparecida Merino Elias  
EMEB Deodato Janski  
Diretoria de Ensino Fundamental - SME  
EMEB Anna Pontes Chagas  
EMEB Antonino Messina  
EMEB Profª Armanda Santina Polenti  
EMEB Irmã Flórida Mestag  
EMEB Profª Melania Fortarel Barbosa  
EMEB Comendador Hermenegildo Martinelli  
Núcleo de Educação Socioambiental - SME  
EMEB Prof. Anézio de Oliveira  
EMEB Prof. Fábio Rodrigues Mendes  
EMEB Duílio Maziero  
EMEB Prof. Antonio Adelino Marques da Silva Brandão  
EMEB Profª Rute Miranda Duarte Sirilo  
Diretoria de Educação Inclusiva - SME  
EMEB Luiz Biela de Souza  
EMEB Profª Melania Fortarel Barbosa  
EMEB Aparecido Garcia  
EMEB Profª Luzia Francisca de Souza Martins  
EMEB Profª Cesarina Fortarel Gonçalves Dias



**Educação de Jovens,  
Adultos e Idosos**





Secretaria Municipal de Educação

**DIRETRIZES CURRICULARES DA  
EDUCAÇÃO DE JOVENS, ADULTOS E IDOSOS**

**JUNDIAÍ SP  
2016**







## SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	307
INTRODUÇÃO.....	308
1. HISTÓRICO DO CENTRO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UM RELATO POSSÍVEL.....	309
1.1 Nova gestão: novos olhares e ações para a EJA.....	311
2. AS MUDANÇAS OCORRIDAS NA EJA DE JUNDIAÍ DE 2013 A 2016.....	312
2.1 Ensino Fundamental I.....	313
2.2 Ensino Fundamental II e Ensino Médio.....	314
2.3 Setor Administrativo.....	316
2.4 Mudanças implantadas na EJA: algumas considerações importantes.....	316
3. A ESTRUTURA PEDAGÓGICA DO CMEJA PROF. DR. ANDRÉ FRANCO MONTORO.....	318
3.1 Ensino Fundamental I.....	319
3.2 Ensino Fundamental II.....	319
3.3 PROEJA-FIC: Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos.....	319
3.3.1 <i>Ensino Fundamental II (semipresencial)</i> .....	320
3.3.2 <i>Ensino Médio (semipresencial)</i> .....	320
4. EDUCAÇÃO POPULAR E EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS.....	321
5. A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS.....	323
5.1 Concepção de alfabetização.....	325
6. EIXOS DE ARTICULAÇÃO DAS ORIENTAÇÕES CURRICULARES: CULTURA, CIDADANIA, TRABALHO E CIÊNCIA.....	326
6.1 Eixo de cultura.....	326
6.2 Eixo de cidadania.....	327
6.3 Eixo de trabalho.....	328
6.4 Eixo de ciência.....	328
7. AVALIAÇÃO DO PROCESSO DO ENSINO E APRENDIZAGEM.....	328
8. POSSIBILIDADES PARA NOVOS CAMINHOS.....	330
REFERÊNCIAS.....	330
9. COMISSÃO CURRICULAR DA EJA - EDUCADORES E EDUCADORAS.....	333
10. ANEXOS.....	336
10.1 Palestrantes participantes das diretrizes curriculares da educação de jovens e adultos.....	336
10.2 Sugestões de materiais didáticos.....	338
10.3 Pesquisa PPP/EJA 2016.....	343
10.4 Estrutura curricular da educação de jovens, adultos e idosos.....	366



*Ninguém ignora tudo.  
Ninguém sabe tudo.  
Todos nós sabemos alguma coisa.  
Todos nós ignoramos alguma coisa.  
Por isso aprendemos sempre.*

**Paulo Freire**



## APRESENTAÇÃO

A educação é uma prática social que perpassa pelos campos econômico e do trabalho, pela dimensão cultural e comunitária, produzindo e reproduzindo ideologias e posicionamentos; ela contém em si, ainda que de forma velada, um projeto de mundo e de ser humano que se pretende alcançar, sendo, portanto, política. Visto que jamais pode ser concebida como uma ação isolada, pensar um modelo de educação que estabelece relação com as demais esferas da sociedade é pensar uma educação dialógica, crítica, problematizadora, conscientizadora, democrática e, conseqüentemente, libertadora.

A luta para construir uma prática emancipatória de Educação de Jovens, Adultos e Idosos<sup>1</sup> nasceu de uma decisão política, traduzida na intenção de considerar a necessidade de se pensar a formação educacional e escolar para o aluno-trabalhador, sempre em condições de complementaridade de sua atuação, seja pela impossibilidade de ter finalizado o sistema formal de educação, em tempo propício, seja ainda para gerar uma educação voltada para o mundo do trabalho e suas exigências.

Partindo desta concepção, a Diretoria de Educação de Jovens, Adultos e Idosos, por meio da Secretaria Municipal de Educação, deu início aos trabalhos de estudos sobre “Currículo”, bem como procedeu à organização formalizada das experiências da EJA de Jundiaí, no período de 2013 a 2016. Além do estudo de textos de autores diversos, também foram organizadas rodas de conversa e debates com todo o grupo gestor, com as educadoras e educadores, educandos e educandas, equipe administrativa e de serviços, e foram ministradas palestras com autores de renome no campo temático em questão, que solidificaram o conhecimento dos profissionais da EJA para que pudessem se aprofundar e se apropriar da proposta.

Outra etapa de extrema importância dentro do processo de organização do presente material, foi o cronograma de atividades elaborado para os educandos e para as educandas; após palestra específica para este grupo, houve em seguida reunião de equipes de trabalho com o objetivo de realizarem apontamentos sobre a escola em que estudam: “A escola que temos e a escola que queremos” foi o tema gerador do diálogo para que apontamentos sobre dinâmicas de aula, estratégias de ensino, conteúdos e outros assuntos fossem feitos.

Ao se dar vez e voz aos educandos e educandas, pensamos ter atingido um marco memorável na história da educação de adultos do município, uma vez que foi garantido o direito de participação no processo educativo a um grupo que por vezes já teve seus direitos negados.

A proposta é, portanto, de se elaborar e organizar um material de orientação para o trabalho cotidiano no espaço escolar, não se tratando, pois, de documento que busca elencar apenas conteúdos a serem desenvolvidos em sala de aula. Tendo Paulo Freire como principal referência, a proposta de EJA de Jundiaí é pautada em uma educação que valoriza as vivências sociais e familiares, as trajetórias reais de vida, as experiências profissionais e os saberes acumulados de educandos e educandas, educadores e educadoras e de toda comunidade escolar.

*José Ronaldo Pereira*

**Diretoria de Jovens, Adultos e Idosos**

---

1 Devido à aprovação do Estatuto do Idoso em 01/10/2003, adotamos a nomenclatura Educação de Jovens, Adultos e Idosos no Município de Jundiaí.



## INTRODUÇÃO.

Ao construirmos este documento, temos como principal intenção a proposta de efetivar o desenvolvimento de uma educação que seja parte da práxis realizada em nosso dia a dia na Educação de Jovens, Adultos e Idosos do município de Jundiá. Para tanto, a criação de espaços formativos e de diálogo se deu desde o início de nossa atuação, pois, naquele momento, com diversos trabalhos ocorrendo para a melhoria da educação de nosso município, sentimos a necessidade de sistematizar as práticas pedagógicas realizadas em nossos núcleos descentralizados, assim como nos desafiamos a avançar para construirmos pela primeira vez em nossa cidade um documento de reflexão e de registro das experiências aqui desenvolvidas, a fim de nortear nossas ações futuras.

A abertura desse projeto se deu com a palestra realizada pelos educadores José Eustáquio Romão e Carlos Rodrigues Brandão, no dia 05/08/2015; na ocasião, os palestrantes dialogaram sobre suas experiências vividas com o educador Paulo Freire e também sobre a importância da Educação Popular na história política de nosso país. Nessa data, o diretor do Centro Municipal de Educação de Jovens e Adultos, José Ronaldo Pereira, realizou a abertura do evento e também apresentou os trabalhos que seriam realizados para a disposição de efetuar o processo de organização conjunta e participativa das Diretrizes Curriculares. Em seguida, convidamos os educadores e educadoras do CMEJA para dialogarem sobre as práticas pedagógicas realizadas por eles e também para contribuírem com a construção do presente documento.

A segunda formação foi proferida pelo professor Antonio Joaquim Severino, no dia 09/11/2015; nesse evento, o palestrante questionou sobre a produção dos planos nacionais de educação, além das mudanças que ocorreram no sistema educacional do país desde a década de 1960 até os dias atuais. Nessa mesma data, tivemos ainda a participação do Secretário de Educação do município de Jundiá, que dialogou sobre a importância e a qualidade dos trabalhos e esforços realizados com os educandos e educandas da EJA. A gestão pedagógica realizou o primeiro encontro dividido por disciplinas, contando com a plena participação do corpo pedagógico, para compartilharem sobre as práticas realizadas em sala de aula.

Na terceira palestra tivemos a participação de Jason Mafra, que trabalhou o tema “Paulo Freire e a Educação Popular”, o que nos fez refletir sobre sua prática e de como podemos reinventar nosso trabalho pedagógico por meio de uma educação freireana.

Realizamos ainda a formação continuada com nomes como a professora Jany Dilourdes Nascimento, no dia 05/02/2016, que explanou sobre “A Leitura do Mundo e de Construção do Currículo”; a professora Carmen Sylvia Vidigal Moraes, no dia 11/03/2016, que palestrou sobre “O trabalho como princípio educativo”; e a professora Maria Clara Di Pierro, no dia 18/04/2016, que palestrou sobre as “Possibilidades de Emancipação Cultural e Social”. Além das palestras realizadas, houve também a participação de representantes da Educação de Jovens e Adultos das cidades de São Bernardo do Campo e Santo André, que compartilharam suas experiências sobre concepções pedagógicas e construção do currículo.

Paralelamente à formação continuada, mas dentro da perspectiva da construção das diretrizes curriculares, no dia 27/02/2016, a professora Jany Dilourdes Nascimento dialogou com os educandos e educandas da EJA de Jundiá. A proposta desse diálogo foi justamente a de trazer a reflexão dos educandos e educandas sobre a escola, bem como as propostas de mudança da prática educacional.

Após essa sequência de palestras, diálogos, círculos de conversa, consideração dos apontamentos realizados pelos educandos e educandas e estudo de textos diversos, os educadores e educadoras da EJA, dentro de cada área do conhecimento, dialogaram entre si a fim de se elencarem as diversas possibilidades de temas e



conteúdos a serem trabalhados com os educandos e educandas, nos diferentes segmentos.

O material produzido a partir de todas as ações descritas foi pensado de forma a atender duas demandas: a primeira sendo a organização das experiências da EJA de Jundiaí de 2013 a 2016; a segunda, a organização da estrutura curricular das disciplinas pelas áreas do conhecimento – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias; Ciências Humanas e suas Tecnologias; Matemática e suas Tecnologias, que será oportunamente apresentado ao currículo do município. No segundo capítulo, tratamos da concepção de Educação Popular, Alfabetização e Educação de Jovens, Adultos e Idosos, além dos eixos de educação com as temáticas Cultura, Cidadania, Trabalho e Ciência.

Vale ressaltar que o material ora elaborado deve auxiliar aos educadores e educadoras na organização e até mesmo na reorganização das práticas pedagógicas, não como um documento de receita de ações cotidianas, mas como um material que traz em si um recorte histórico de todo um processo realizado e que, portanto, possibilita reflexões e diálogos acerca do cotidiano escolar.

## **1. HISTÓRICO DO CENTRO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UM RELATO POSSÍVEL.**

O Centro Municipal de Ensino Supletivo Jundiaí, atual CMEJA Prof. Dr. André Franco Montoro, foi criado através da Lei 4.704, de 21/12/95, tendo por amparo legal a LDB 5.692/71 e a Deliberação CEE 23/83<sup>2</sup>, e iniciado suas atividades em abril de 1996. Justificou-se sua criação tanto pelos dados do alto número de pessoas não escolarizadas no país quanto pela pesquisa realizada no primeiro semestre de 1993, por 36 indústrias da região, que afirmaram haver, em Jundiaí, 10.000 jovens e adultos que não haviam concluído, até o ano de 1994, o então denominado 1º grau<sup>3</sup>.

Até a década de 1980, a oferta pública de ensino para jovens e adultos no Estado de São Paulo era realizada predominantemente pela rede estadual de ensino. A descentralização da modalidade teve início em 1990, quando muitos municípios absorveram os serviços de alfabetização e pós-alfabetização, até então mantidos pela extinta Fundação Educar, sucedânea do Mobral. A tendência à municipalização se aprofundou a partir de 1996, com a aprovação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), quando, pelo Decreto 40.673, o governo estadual retirou-se da oferta das séries iniciais da EJA, delegando essa tarefa às municipalidades.

A Lei 5.692/71 afirmava que o ensino supletivo destinava-se a “suprir a escolarização regular para adolescentes e adultos que não a tinham seguido ou concluído na idade própria”. Permitia, também, que este ensino fosse oferecido via ensino a distância, por correspondência ou por outros meios adequados<sup>4</sup>. O modelo pedagógico adotado, então, foi sugerido por estudo do Sr. Antônio Carlos Maglio, assessor técnico pedagógico (ATP) da Secretaria de Educação de Jundiaí. Tal modelo foi baseado em sistema de ensino semipresencial adotado, então, por 17 escolas do Estado de São Paulo<sup>5</sup>. A acentuada busca por certificação internacional, a fim de

---

2 Para compor este histórico, foram utilizados documentos oficiais e relatos orais de funcionários.

3 A fonte destes dados e a pesquisa realizada não constam anexadas ao Processo 3.269-1, de 07/02/94, referente à criação do Centro Municipal de Ensino Supletivo.

4 Citado em: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos – Reunião Nacional. Brasília, 05 e 06 de julho de 2000.



adequarem-se às normas da Organização Internacional de Padronização (ISO), em especial a partir da criação da União Europeia, fez com que muitas indústrias da região, no final da década de 1980 e início de 1990, exigissem de seus empregados a conclusão do Ensino Básico. Assim, escolheu-se um modelo pedagógico que suprisse a necessidade do mercado de trabalho por certificação sem, contudo, que se mudasse a rotina de trabalho por turnos, comum em muitas áreas.

Conforme Luciana BARCELOS (2014)

A origem conceitual dessa proposta, de Centros de Estudos Supletivos (CES), eram unidades escolares que atendiam a modalidade de educação de jovens e adultos nos níveis fundamental e médio, por meio de ensino semipresencial, prevendo avanços sequenciados de módulos, sem caráter de seriação; e tinham por base o trinômio custo/tempo/efetividade. Foram criados no início dos anos 1970, em plena ditadura militar, quando princípios como ‘conscientização e participação’ deixavam de fazer parte do ideário da educação de jovens e adultos, então impregnado pelo tecnicismo educacional, caracterizado pela excessiva centralização na metodologia, e na finalidade última da educação: servir ao mercado de trabalho.

A proposta pedagógica em Jundiaí era de proporcionar a escolarização referente ao 1º Ciclo (1ª e 2ª séries) na forma de ensino presencial e, para os demais Ciclos, ensino semipresencial, chamados inicialmente de estudos personalizados. Incluíam o seguinte fluxograma: inscrição; orientação educacional; orientação de aprendizagem com teste de sondagem; matrícula em uma das fases oferecidas (alfabetização, consolidação de alfabetização, pré-modular e modular); orientação de aprendizagem com instruções específicas; orientação educacional, em que o aluno elaborava um plano de curso; avaliação; nova lição. Também incluía setor de multimeios e biblioteca, com dois professores e recursos didáticos para auxílio dos alunos, que poderiam cursar até duas disciplinas simultaneamente, em tempo e carga horária obrigatória, não definidos *a priori*. O estudo dos módulos ou lições deveria ser feito em casa, indo o aluno à escola para esclarecimento de dúvidas ou ao término de cada módulo para fazer uma prova (agendada previamente na secretaria escolar).

Conforme o Ofício GC 848/94, da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas, da Secretaria de Estado da Educação, foi autorizada a reprodução das Unidades de Estudo de Supletivo de 1º Grau, editadas pela CENP, excetuando-se, porém, o material de Português. Isso porque a autorização da reprodução dos textos contidos nele fora concedida àquela Secretaria, destinados especificamente aos Centros de Educação Supletiva do Estado de São Paulo, portanto, não estendida ao Município.

O local escolhido para implantação foi o terreno e construção da Argos S.A., antiga indústria têxtil, cuja verba para desapropriação e conseqüente transferência ao patrimônio público, durante a gestão do prefeito Walmor Barbosa Martins, fora retirada do orçamento da Secretaria de Educação e da Coordenadoria de Cultura. O Estudo Preliminar de Ocupação do Centro Educacional e Cultural Argos previa Escola Experimental de 1º Grau,

5 Estas escolas são: CEES de Americana; CEES Profª Cecília Dultra Caram, de Ribeirão Preto; CEES COHAB Vila Costa e Silva, de Campinas; CEES de Marília; CEES Profª Iria Fofina Seixas, também em Marília; CEES Pres. Tancredo Neves, de Bauru; CEES Prof. Dr. Archimedes José Bava, de Santos; CEES Maria Aparecida Pasqualeto Figueiredo, de Santos; CEE de Registro; CEES Leonor Pinto Thomaz, de Sorocaba; CEES Prof. Hernani Nobre, de Bebedouro; CEES D. Clara Mantelli, de São Paulo; CEES Valberto Fusari, de Ribeirão Pires; CEES Prof. Antônio José Falconi, de Piracicaba; CEES de Taubaté; e CEES Máxi Dadá Gallizi, de Praia Grande.



conforme proposto pelo arquiteto Gustavo Bonfanti de Lemos, CREA 127206/D, anexado à carta de 11/02/94, do CONDEPHAAT ao Sr. Luiz Ângelo Monte, vice-presidente da Câmara Municipal de Jundiaí. Em 1999, foi ofertado também o Ensino Médio, na modalidade de EJA.

A Educação de Jovens e Adultos passou a funcionar com dois sistemas: o Presencial (Ensino Fundamental I - 1º ao 5º ano) e semipresencial (Ensino Fundamental II e Ensino Médio) no Centro Municipal de Educação de Jovens e Adultos e em algumas salas de aula descentralizadas no município. Quanto ao modelo pedagógico podemos afirmar que foram realizadas mudanças, mas acabou prevalecendo o sistema de retirada de dúvidas e apostilas.

No período de 2005 a 2010, houve queda de 83,84% nas matrículas de EJA na rede estadual de Jundiaí, acima da média do Estado (de 49,48% de queda). Observando-se, contudo, a demanda em 2010, de 142 mil jovens e adultos com educação básica incompleta, e oferta de 7.747 vagas, se verifica que o índice de oferta era de apenas 5,4%<sup>6</sup>.

### 1.1 Nova gestão: novos olhares e ações para a EJA.

A equipe de gestão formada em janeiro de 2013 encontrou no Centro Municipal de Educação de Jovens, Adultos e Idosos e nas salas descentralizadas uma equipe de nove funcionários administrativos, vinte e dois professores do Ensino Fundamental I, vinte e quatro professores do Ensino Fundamental II, dezesseis professores do Ensino Médio – todos concursados –, três cozinheiras e uma equipe de limpeza terceirizada.

Os desafios eram imensos e os poucos dados disponíveis obrigavam a aprofundar o conhecimento, tanto do funcionamento da escola quanto do modelo pedagógico adotado, a fim de se pensar em possíveis mudanças; o que parecia claro é que o nome e o modelo supletivo deveriam ser rapidamente superados. Educadores e educandos precisavam ter uma relação muito mais próxima; experiências vivenciadas tanto de educadores e educadoras deveriam ser respeitadas e levadas em consideração na proposta pedagógica; a realidade de educandos e educandas consideradas no processo de ensino e aprendizagem; a educação não como transmissão de conteúdo, mas um processo libertador e transformador na vida dos educandos. Diz Freire:

É preciso mesmo brigar contra certos discursos pós-modernamente reacionários, com ares triunfantes, que decretam a morte dos sonhos e defende um pragmatismo oportunista e negador da Utopia. É possível vida sem sonho, mas não existência humana e história sem sonho. (FREIRE, 2006)

Enfim, dentro das nossas possibilidades e com as contradições observadas, buscamos uma maior proximidade da Educação Popular, proposta e vivida por grandes educadores, entre eles Paulo Freire, Carlos Rodrigues Brandão entre tantos outros. Por isso, o conceito de Inédito Viável do Educador Paulo Freire passou a ser a nossa referência.

Em pesquisa realizada no CMEJA em 2012, pela ONG Ação Educativa, os dados eram desanimadores. Observou-se que, embora houvesse um grande número de alunos matriculados, poucos realmente se formavam –

6 DI PIERRO, Maria Clara. “Meta 3”. In: CATELLI JR., Roberto; HADDAD, Sérgio; RIBEIRO, Vera Massagão (Orgs.). *Educação de Jovens e Adultos: insumos, processos e resultados*. São Paulo: Ação Educativa, 2014, 1ª edição. Disponível em: [http://www.acaoeducativa.org/images/stories/pdfs/relatorio\\_final\\_INEP\\_EJA.pdf](http://www.acaoeducativa.org/images/stories/pdfs/relatorio_final_INEP_EJA.pdf), acesso em 13/05/2014.



em 2011, segundo dados da PRODESP, 3% dos alunos do Ensino Fundamental II e 7% dos do Ensino Médio se formaram. Em 2012, este número foi de 4% do Ensino Fundamental II e 7% do Ensino Médio. Quanto aos alunos da região de Jundiá que concluíram o Ensino Fundamental II e Médio através dos exames ENCEJA e ENEM, o número foi de 34 (0,9% dos inscritos) e 42 (1,7% dos inscritos), respectivamente. Conclui-se, portanto, que um sistema de ensino baseado na autodidaxia não é apropriado ao educando de EJA, sendo, de fato, excludente. Tornava-se cada vez mais evidente a afirmação de Paulo Freire que, já em 1960, propunha “outra forma de trabalho: não sobre ou para o homem, mas com ele, considerando imperativa sua participação em todos os momentos do trabalho educativo” (FREIRE apud FÁVERO e FREITAS, 2011, p. 370)<sup>7</sup>.

A equipe passou a ter a compreensão do processo pedagógico estabelecido no CMEJA e nos núcleos descentralizados, estudando as mudanças a serem implantadas com o objetivo de elevar a qualidade social da educação ofertada e focando na humanização das relações existentes (gestão – funcionários – educadores e educadoras – educandos e educandas). Também firmamos o compromisso de garantir o acesso e a permanência reduzindo os índices de repetência e evasão; de implantar o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA-FIC); reduzir o índice de analfabetismo e preparar a formação continuada dos educadores e educadoras.

## 2. AS MUDANÇAS OCORRIDAS NA EJA DE JUNDIAÍ DE 2013 A 2016.

De 2013 a 2016, a nova equipe gestora implantou muitas mudanças na EJA de Jundiá, tanto de caráter pedagógico quanto nos aspectos físico e administrativo. As modificações estruturais e pedagógicas foram pensadas e introduzidas sempre com o objetivo de se elevar a qualidade social da educação ofertada a todos e todas que não tiveram a oportunidade de conclusão dos estudos na idade convencional.

Os fundamentos que nortearam a construção das Diretrizes Curriculares da Educação de Jovens, Adultos e Idosos de Jundiá foram a busca pela qualidade social e humanização da educação, a valorização dos saberes discentes e dos docentes, a sala de aula como espaço de encontro e diálogo na construção do conhecimento e educadores e educandos como sujeitos.

Para atingirmos estes fundamentos partimos das seguintes bases norteadoras: reflexão sobre Educação Popular e sobre o conceito de inédito viável, sobre a função social da escola nos campos econômico, tecnológico, cultural e do trabalho e também sobre o projeto de mundo e ser humano que queremos formar para que possam contribuir como sujeitos políticos e históricos que são para a transformação social.

Recorremos a estratégias para dar vez e voz a todos os sujeitos envolvidos no processo educativo, instrumentalizando-os por meio de palestras, debates e encontros que resultaram no diálogo acerca das questões levantadas pelos educandos e educandas, transitando entre a teoria estudada e as práticas realizadas no ambiente escolar.

Para maior clareza, as modificações citadas estão descritas a seguir, separadamente por segmento.

<sup>7</sup> FÁVERO, Osmar; FREITAS, Marinaide. *A educação de adultos e de jovens e adultos. Um olhar sobre o passado e o presente*. p. 365-392. In: Inter-Ação, Goiânia, v. 36, n. 2, jul./dez. 2011.





## 2.1 Ensino Fundamental I.

Em 2013, quando a nova gestão assumiu o Centro Municipal de Educação de Jovens, Adultos e Idosos, uma das prioridades da coordenação pedagógica foi a de regularizar a situação dos educandos e educandas nomeados como “ouvintes”, uma vez que estes alunos possuíam registro na PRODESP (Companhia de Processamento de Dados do Estado de São Paulo) de anos superiores, inclusive de fundamental II. Para equalizar esta situação trabalhou-se com um projeto denominado como apoio pedagógico, desenvolvido por alguns educadores e educadoras de núcleos descentralizados e uma educadora do próprio CMEJA, pois quando iniciou-se este processo já existia uma vaga para educador de apoio aos educandos e educandas, dos diferentes segmentos, que apresentavam grandes dificuldades de aprendizagem.

Também houve uma reorganização nas turmas do CMEJA, que eram organizadas em dois ciclos: alfabetização e pós-alfabetização; sendo assim, as salas eram multisseriadas. Para a reorganização, os educadores e educadoras, junto com a coordenação, avaliaram todos os educandos e educandas e, com o resultado da avaliação, ficou definido o ano/série mais adequado para o desenvolvimento escolar de cada um, respeitando-se o ciclo determinado pela PRODESP.

Ainda em 2013, reorganizamos o currículo do Ensino Fundamental I com a separação das disciplinas História, Geografia e Ciências, e a implantação da disciplina de Arte, como também foi efetivado o trabalho com jogos. Tal mudança gerou um pouco de desconforto nos educandos, sendo necessário um estudo a respeito da relevância do ensino de arte e do trabalho com jogos nos anos iniciais. Após alguns estudos e diálogos com educadores e educandos, a situação ficou melhor e chegaram a ser coletados depoimentos de estudantes de que as aulas de Arte, por exemplo, os deixaram mais sensíveis.

Em 2014, houve a ampliação da oferta de apoio pedagógico aos educandos e educandas com dificuldade de aprendizagem, tanto no CMEJA quanto nos núcleos descentralizados. O atendimento é realizado em horário distinto ao das aulas regulares, sempre se observando a real dificuldade do educando.

Ainda em 2014, a partir de uma sequência didática sobre Cora Coralina, intensificou-se o trabalho com poesias, o que culminou na apresentação de um sarau. Observado o excelente resultado de tal apresentação, que envolveu e motivou os educandos e educandas, a coordenação pedagógica, em diálogo com os educadores e educadoras, estabeleceu o “Projeto Sarau” como um dos projetos institucionais da escola, conforme descrito no Projeto Político Pedagógico.

Também em 2014, outras duas modificações foram implantadas no CMEJA: foi inserida a disciplina de Informática nas turmas de quarto e quinto anos e a disciplina de Arte passou a ser trabalhada por educador especialista.

Outras ações foram efetivadas no ano de 2014: a entrega do kit de material escolar e a reorganização pedagógica nos quartos e quintos anos do CMEJA. Tal reorganização propôs, em caráter experimental, a divisão dos componentes curriculares em dois blocos, trabalhados por educadores distintos. Desta forma, Língua Portuguesa e História seriam componentes trabalhados por um educador, enquanto outro educador ficaria responsável pelos componentes de Matemática, Geografia e Ciências; conforme dito anteriormente, Arte e Informática seriam trabalhadas pelos especialistas. Com a aprovação da reorganização curricular inicialmente proposta em caráter experimental, a partir de 2015 este modelo passou a integrar a estruturação dos quartos e quintos anos do CMEJA.

No final de 2015, houve um investimento em um trabalho com a equipe de docentes e discentes do



CMEJA sobre convivência e leis, foram estudados alguns textos de Dubet, Cury e Ortega e assistimos a alguns vídeos de Saviani, para responder algumas questões levantadas pelos educandos e educandas, tais como: Por que tenho que frequentar as aulas de Arte? Eu só quero aprender a ler e escrever. Por que preciso ir ao museu? O que aprenderei lá? Por que vou passar se eu não sei nada? A aula começa às sete e minha professora só começa a escrever na lousa às oito, porque ela faz a leitura de um livro por capítulo, faz roda de conversa e aí já perdemos uma hora de aula. Por que não fazem classes separadas para quem tem dificuldade? E assim por diante. Pretendia-se com isso, buscar formas dialógicas para superação de tensões e conflitos e que os educandos e educandas percebam que, além da obrigatoriedade das leis, é importante a conscientização das conquistas que tivemos na educação brasileira, ainda que tenhamos um longo caminho a percorrer nas relações humanas. Eis também um modo de perseguir a permanência do aluno na escola: interação com eles mesmos, já que são educandos e educandas adultos, trazendo informação e participação, fazendo valer o seu direito social e o seu direito individual, sujeitos de seu aprendizado.

No ano de 2016, o xadrez foi incluído nas turmas do CMEJA para todas as séries, com o principal objetivo de desenvolver a capacidade de aprender a pensar, através da prática do jogo. Esse projeto também trouxe maior interação com os colegas da classe e de outras séries, fomentou a autoconfiança e a autoestima. Também neste ano firmou-se uma parceria mais efetiva com as intérpretes de Libras e suas coordenadoras, a fim de alinhar o trabalho dessas profissionais com as novas propostas pedagógicas que vêm acontecendo na EJA.

A reorganização dos quartos e quintos anos, iniciada de modo experimental em 2014 e efetivada em 2015, para as turmas do CMEJA, também passou a ser adotada nas mesmas séries do núcleo Emeb Ivo de Bona, uma vez que tal formato possibilita mais estudo e pesquisa de cada disciplina, além de ser um exercício para o discente que passa a ter cada componente curricular trabalhado por um educador específico, a partir do sexto ano.

## **2.2 Ensino Fundamental II e Ensino Médio.**

Após entendimento da sistemática de atendimento do CMEJA ofertada aos educandos e educandas, conforme já exposto anteriormente, a equipe gestora passou a observar e reformular outros pontos importantes da EJA.

Existia um programa denominado “Controle Acadêmico” para que os registros de atendimentos individualizados fossem realizados pelos educadores; assim, o educando, ao chegar para estudar, passava primeiramente pela secretaria para dar entrada no sistema e, posteriormente, o seu atendimento era finalizado pelo professor, em sala de aula.

O material pedagógico utilizado era formado por apostilas elaboradas pelos próprios educadores e educadoras; tal material era entregue no primeiro encontro e ocorria nesse mesmo momento a orientação sobre as atividades que deveriam ser realizadas para que os educandos retornassem para a escola.

Em 2013, paralelamente ao processo de elaboração das modificações a serem adotadas na EJA de Jundiá, uma primeira ação foi implantada: a abertura da primeira turma do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA-FIC, em parceria com o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia. O curso Técnico em Informática foi escolhido a partir de audiência pública. Houve boa adesão ao curso por parte dos educandos e educandas, que tem dupla certificação ao término do curso, sendo uma pelo CMEJA e outra emitida pelo próprio Instituto Federal. A



equipe de educadores e educadoras também se sentiu muito motivada com a nova modalidade.

Entendida a sistemática adotada pelo CMEJA, o novo modelo pedagógico foi pensado e implantado em 2014. Mudanças no sistema operacional, material pedagógico, carga horária, dias de aulas, tudo foi reformulado a partir da nova gestão.

Assim, a partir de 2014, o sistema deixa de ser “plantão de dúvidas” e passa ser institucional, com carga horária e dias de aula previamente estabelecidos, em dias alternados, com quatro opções de horários. O material didático deixa de ser exclusivamente composto por apostilamento e passa a ser composto pela adesão ao livro didático, escolhido pela equipe docente, como mais um instrumento pedagógico.

A mudança mais significativa, que foi a alteração de atendimento individualizado para a formação de turmas, com dias e horários preestabelecidos e de livre escolha no ato da matrícula, foi amplamente aprovada pelos educandos e educandas, uma vez que a presença do educador em sala de aula, por duas horas por dia, de duas a três vezes por semana, trouxe mais confiança, segurança e aprendizado significativo a um público que esteve fora da escola, em média, por 10 anos<sup>8</sup>.

Ao se sentir parte de uma turma, com amigos de sala que caminham juntos pelos componentes curriculares, os educandos e educandas foram adquirindo maior determinação e persistência em concluir os estudos, fazendo com que a evasão escolar diminuísse consideravelmente; além disso, a sensação de pertencimento à escola e a uma turma contribuiu muito para as relações de humanização entre os membros do grupo; ajuda mútua nos estudos, formação de grupos, relações de amizade extraclasse e confraternizações ao término de cada disciplina são algumas das ações que puderam ser observadas com as novas mudanças.

A humanização mencionada não ficou restrita aos educandos dentro de suas respectivas turmas; tem sido uma prática constante no CMEJA o processo de humanização em todas as relações, desde a secretaria até a sala de aula. E dentro desse processo de humanização, o acolhimento e atendimento às diversas inclusões tornou-se prática constante no CMEJA; pessoas com *Síndrome de Down*, autistas, deficientes auditivos, deficientes intelectuais, entre outros, são tratados com dignidade e respeito, buscando-se cada vez mais o aprimoramento na socialização e aprendizagem desses educandos.

Em 2014, substituiu-se o sistema de ensino do núcleo descentralizado Emeb Ivo de Bona, deixando então de ofertar o sistema de “plantão de dúvidas” e passando a oferecer o ensino presencial. A nova formação garantiu a permanência dos educandos e educandas no ambiente escolar.

Um aspecto importante a ser destacado na implantação do sistema presencial para o Ensino Fundamental II, nos núcleos descentralizados, é que esse atendimento possibilitou um maior acesso e permanência aos educandos e educandas que residem em comunidades distantes e de maior vulnerabilidade social.

Com o aumento da procura pelo sistema presencial de ensino, a equipe gestora decidiu pela ampliação do sistema, uma vez que este proporciona mais segurança para os educandos e educandas que em determinada fase da sua vida foram excluídos, de alguma forma, da escola. Em 2015, esse tipo de ensino passa a ser ofertado no CMEJA no período da manhã e no núcleo descentralizado Emeb Deodato Janski. A partir de 2016, o núcleo descentralizado Emeb Antonio Adelino Marques da Silva Brandão também passou a ofertar o Ensino Fundamental II presencial.

---

8 Dado obtido a partir de pesquisa realizada com os educandos e educandas da EJA para elaboração do Projeto Político Pedagógico.



### **2.3 Setor administrativo.**

Com o novo formato da escola surgiu também a necessidade de reorganizar a estrutura administrativa no que diz respeito à vida escolar dos educandos e educandas matriculados no CMEJA e nos núcleos descentralizados.

No início das atividades, o CMEJA dispunha de apenas um registro digital do aluno, que era derivado do sistema da Prodesp; o restante dos procedimentos que iam da inscrição até a certificação eram realizados manualmente. Em 2012 foi criado um sistema chamado Controle Acadêmico que era alimentado pelos educadores para registrar frequência, conteúdos e parecer final para que a secretaria pudesse emitir a certificação de cada modalidade de ensino concluída pelos educandos e educandas.

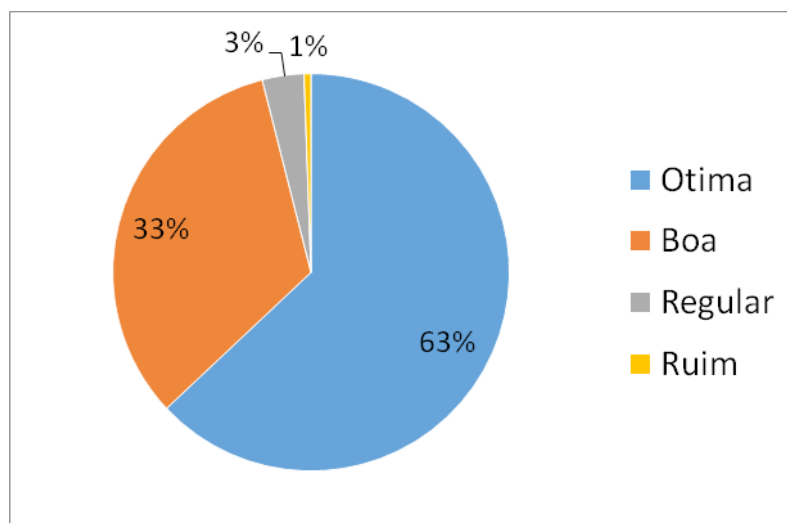
Com a nova proposta pedagógica, houve a necessidade de alterar e ampliar o sistema, criando o JA (Sistema Informatizado de Jovens e Adultos), para atender a essa nova demanda da Educação de Jovens, Adultos e Idosos.

Com a implantação do novo sistema, quando o educando pode procurar a secretaria da escola é realizada uma inscrição e, de acordo com a documentação apresentada e a disponibilidade de horário, ele é matriculado; se o educando não tem como comprovar sua escolaridade, é agendada uma sondagem pedagógica, realizada por uma educadora, e depois da correção e análise do coordenador pedagógico determina-se o ano e a turma que ele deverá frequentar.

O cadastro do estudante está dentro desse sistema que é alimentado inicialmente na secretaria da escola que realiza a inscrição e posteriormente a matrícula nas turmas; depois ele é alimentado pelos educadores e educadoras que realizam os registros necessários para que a secretaria possa prosseguir com a certificação do mesmo.

### **2.4 Mudanças implantadas na EJA: algumas considerações importantes.**

Após a implantação das novas diretrizes, realizamos uma primeira pesquisa com 10 questões, envolvendo todos os educandos e educandas do Centro Municipal de Educação de Jovens, Adultos e Idosos e dos núcleos descentralizados. O objetivo da pesquisa era conhecer o nosso público e avaliar como foram recebidas as mudanças estruturais e pedagógicas adotadas pela nova gestão. O resultado não poderia ter sido mais animador: 63% avaliavam o novo sistema como ótimo, 33% como bom, 3% como regular e apenas 1% avaliou o sistema como ruim; vejamos o gráfico abaixo que mostra o resultado:



A Educação de Jovens e Adultos possui características peculiares. A demanda de estudantes atendida nesse segmento de educação apresenta uma diversidade muito grande em todos os aspectos.

É evidente, pois, que traçar a caracterização do nosso grupo de discentes não é das tarefas mais fáceis; dessa forma, recorreremos a mecanismos que nos auxiliassem, não apenas em mapear dados referentes a tais estudantes, mas também norteasse as ações pedagógicas assertivas no sentido de, para além de assegurar o acesso a alguns conteúdos programáticos, possibilitar o desenvolvimento de cidadão reflexivo, autônomo, crítico e, por conseguinte, melhor preparado para o mundo do trabalho.

Assim, como ferramenta de coleta de dados, a equipe gestora e docentes do CMEJA aplicaram duas pesquisas que permitiram, além da obtenção de alguns dados estatísticos importantes, também melhor compreender as necessidades e anseios dos estudantes. Portanto, a partir da análise dos resultados das pesquisas, podemos traçar o seguinte perfil de nossos educandos:

A maioria é do sexo feminino, pertencente ao Ensino Médio e atualmente se encontra empregada. Atendemos estudantes das mais variadas cidades da região (Várzea Paulista, Campo Limpo Paulista, Itupeva, Francisco Morato, Louveira, Cabreúva, Jarinu, Franco da Rocha, Itatiba entre outras), no entanto, a maioria absoluta reside na cidade de Jundiaí

Uma porcentagem muito grande, apontada pela pesquisa, revela que a maioria ficou sem estudar por mais de dez anos e que o abandono escolar se deu por questão de trabalho, casamento ou família; a retomada dos estudos se dá para obter realização pessoal, embora haja um número significativo de estudantes que a fizeram por motivos profissionais.

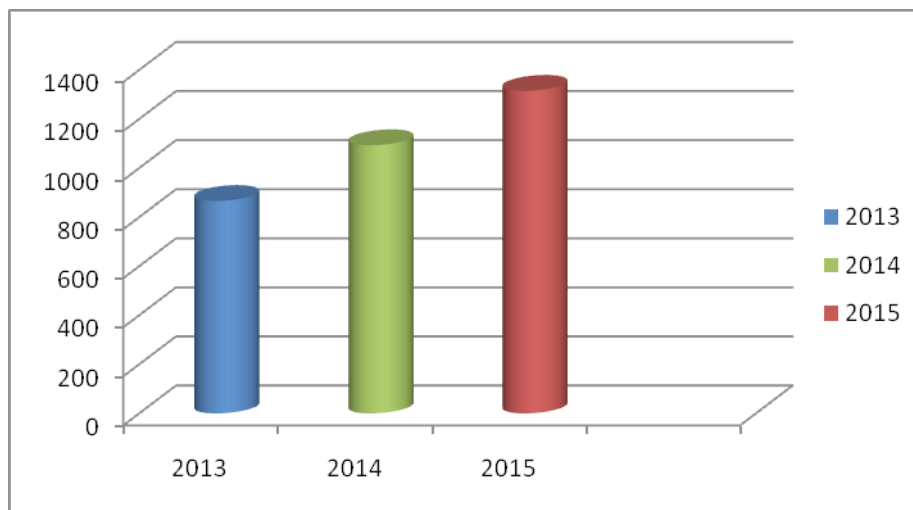
Outro dado coletado se refere ao meio de transporte utilizado: os educandos que estudam nos núcleos descentralizados, por morarem próximos do local onde estudam, a grande maioria não utiliza meio de transporte. Já os do CMEJA, a maioria utiliza ônibus para se locomover até a escola, porém não se pode ignorar que um número considerável de estudantes utilizam o próprio carro.

A renda familiar também foi pesquisada e temos como apontamento da maioria do nosso corpo discente,



que a renda é de um a dois salários mínimos.

Interessante, pois, observar que a implantação das mudanças não se traduziu apenas em opinião positiva por parte dos educandos e educandas; para além de elogios, a nova configuração trouxe resultados surpreendentes com relação ao acesso, permanência e ao sucesso nas aprendizagens. A observação do gráfico de concluintes abaixo nos dá clareza sobre tal situação:



De 2013 a 2015 o número de concluintes foi sempre, de forma expressiva, crescente. Ressaltando que não nos propusemos a implantar apenas mudanças de caráter pedagógico ou logístico; as alterações pretendidas e implantadas são também éticas e humanizadoras.

Atualmente, há na escola a preocupação em incorporar a concepção de EJA, expressa em documentos internacionais (V CONFINTEA, Declaração de Hamburgo, VI CONFINTEA, Marco de Ação de Belém), dos quais o Brasil é signatário, e em documentos nacionais (Constituição Federal de 1988, Lei 9.394/96, Parecer 11/2000, Documento Preparatório a VI CONFINTEA, Parecer 6/2010). Tais documentos, para além da normatização, propõem a elaboração de políticas públicas inclusivas para atendimento da EJA, “visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Constituição Federal de 1988, Art. 205).

### **3. A ESTRUTURA PEDAGÓGICA DO CMEJA PROF. DR. ANDRÉ FRANCO MONTORO.**

A Educação de Jovens, Adultos e Idosos de Jundiá atende às demandas do Ensino Fundamental I, Ensino Fundamental II e Ensino Médio. A estruturação de cada etapa apresenta particularidades específicas, de acordo com legislações vigentes, demandas e necessidades pedagógicas. Individualmente, cada segmento apresenta a seguinte organização:



### 3.1 Ensino Fundamental I.

O Ensino Fundamental I (do 1º ao 5º ano) é ofertado no CMEJA Prof. Dr. André Franco Montoro e também em diversas salas descentralizadas, nos mais variados bairros da cidade, a fim de facilitar a permanência por parte dos educandos e educandas que residem em bairros mais afastados.

	<b>CMEJA</b>	<b>SALAS DESCENTRALIZADAS</b>
Sistema	Presencial	Presencial
Carga horária	1500 horas	1500 horas
Horários	Manhã, tarde e noite	Manhã e noite
Base comum	Arte, Ciências, Geografia, História, Língua Portuguesa e Matemática	Arte, Ciências, Geografia, História, Língua Portuguesa e Matemática
Base diversificada	Informática para as turmas de 4º e 5º ano	Não é ofertada
Educador especialista	Arte para as turmas de 1º ao 3º ano	Não tem

### 3.2 Ensino Fundamental II.

O Ensino Fundamental II também é ofertado no CMEJA Prof. Dr. André Franco Montoro e salas descentralizadas. As salas externas estão localizadas na Emeb Deodato Janski e na Emeb Ivo de Bona e Emeb Antonio Adelino Marques da Silva Brandão.

	<b>CMEJA</b>	<b>SALAS DESCENTRALIZADAS</b>
Sistema	Presencial	Presencial
Carga horária	1600 horas	1600 horas
Horários	Manhã	Noite
Base Comum	Arte, Ciências, Geografia, História, Língua Inglesa, Língua Portuguesa e Matemática	Arte, Ciências, Geografia, História, Língua Inglesa, Língua Portuguesa e Matemática
Educador especialista	Todos os componentes curriculares são trabalhados por educadores especialistas	Todos os componentes curriculares são trabalhados por educadores especialistas

### 3.3 PROEJA-FIC: Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

O PROEJA-FIC é uma modalidade do Ensino Fundamental II que tem por objetivo ofertar a educação profissional juntamente com a elevação da escolaridade. Trata-se de uma modalidade em parceria com o Instituto Federal de Ciência e Tecnologia e, de forma integrada, os educandos e educandas têm acesso às disciplinas



propedêuticas e também à disciplina técnica.

	<b>CMEJA</b>	<b>EMEB IVO DE BONA</b>
Sistema	Presencial	Presencial
Carga horária	1200 horas – Base comum 400 horas – Disciplina Técnica	1200 horas – Base comum 400 horas – Disciplina Técnica
Horários	Noite	Noite
Base comum	Arte, Ciências, Geografia, História, Língua Inglesa, Língua Portuguesa e Matemática	Arte, Ciências, Geografia, História, Língua Inglesa, Língua Portuguesa e Matemática
Disciplinas técnicas	Desenvolvimento Social e Profissional, Vendas, Ética Empresarial e Governança Corporativa, Arquivo, Comunicação Empresarial, Organização de Empresas, Logística e Qualidade	Desenvolvimento Social e Profissional, Vendas, Ética Empresarial e Governança Corporativa, Arquivo, Comunicação Empresarial, Organização de Empresas, Logística e Qualidade
Educador especialista	Todos os componentes curriculares são trabalhados por educadores especialistas	Todos os componentes curriculares são trabalhados por educadores especialistas

### **3.3.1 Ensino Fundamental II (semipresencial).**

Além da oferta do Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano) no sistema presencial de ensino, a EJA de Jundiá também disponibiliza este mesmo segmento no sistema semipresencial.

<b>SISTEMA SEMIPRESENCIAL</b>	
Local ofertado	CMEJA Prof. Dr. André Franco Montoro
Carga horária	2 horas diárias, em dias alternados
Horários	Tarde e noite
Base comum	Arte, Ciências, Geografia, História, Língua Inglesa, Língua Portuguesa e Matemática
Educador especialista	Todos os componentes curriculares são trabalhados por educadores especialistas

### **3.3.2 Ensino Médio (semipresencial).**

O Ensino Médio (1º ao 3º ano) é ofertado apenas na modalidade semipresencial e possui as mesmas características do Ensino Fundamental II semipresencial.



**SISTEMA SEMIPRESENCIAL**

Local ofertado	CMEJA Prof. Dr. André Franco Montoro
Carga horária	2 horas diárias, em dias alternados
Horários	Tarde e noite
Base comum	Arte, Biologia, Física, Geografia, História, Língua Portuguesa, Matemática e Química
Educador especialista	Todos os componentes curriculares são trabalhados por educadores especialistas

Como observado, cada segmento possui uma estruturação específica; no entanto, ainda assim, algumas diretrizes pedagógicas são comuns a todas as modalidades. Os projetos institucionais previstos no Projeto Político Pedagógico – Sarau e visitação à OSESP – são desenvolvidos em todos os segmentos e localidades nas quais a EJA é ofertada.

Outro ponto importante a ser destacado é sobre as reuniões pedagógicas. Independentemente de segmento ou local de trabalho, o educador participa de reunião coletiva nas dependências do CMEJA, em contato com os demais educadores, a fim de se ter a integração tanto do corpo docente como das diretrizes pedagógicas adotadas pela EJA de Jundiá.

Desde o início da gestão, os educadores e educadoras participam de formações com educadores renomados sobre os temas: educação popular, currículo, gestão democrática, etc. Participam dessas formações o pessoal administrativo, operacional e os discentes, algo inédito na EJA de Jundiá. Nos HTPCs dialogamos desde textos teóricos até sequências didáticas. Trilhando esse caminho, ficará mais claro, depois, executar projetos coletivos interdisciplinares, pois todos os envolvidos terão uma visão geral do currículo da escola, de seus componentes curriculares e mais do que isso: qual concepção carrega.

Buscamos, em nosso projeto institucional presente no PPP, promover a formação cultural dos discentes, realizando saraus e passeios a museus, teatros, bibliotecas etc., trazendo a família para a escola e valorizando as diversas culturas. Temos outras atividades coletivas que favorecem o encontro família e escola, são elas: festa junina e formatura. Formamos comissões para que todos participem e opinem, também algo inédito em nossa escola.

Nossa escola tem um bom espaço de diálogo; estamos construindo, aos poucos, uma relação de comunicação efetiva. Ao mesmo tempo em que a escola influencia as pessoas que ali convivem, estas constroem a história da instituição. Discentes, docentes, gestores, pessoal administrativo e operacional e todos da comunidade devem construir coletivamente a história da escola. Essa participação contribui para o sentimento de pertencimento e de compromisso.

#### **4. EDUCAÇÃO POPULAR E EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS<sup>9</sup>.**

A educação de caráter libertador é a concepção de educação presente nos ideais dos gestores e toda equipe escolar da EJA em Jundiá. Busca-se, aqui no município, a consolidação da educação pensada com e para

---

9 Em agosto de 1985, Paulo Freire concedeu uma entrevista à educadora Rosa Maria Torres, sobre o tema da educação popular e da educação de adultos. É nessa entrevista que ele expõe a sua visão sobre esses temas e supera uma confusão frequente que as identifica como iguais. Ele afirma nessa entrevista: “A educação popular se delinea como esforço da mobilização e da organização das classes populares com vistas à criação de um poder popular”. (In: TORRES, 1987, p. 74).



o povo e os oprimidos, com o propósito de se conseguir a transformação da sociedade em que vivemos. Não se trata de tarefa fácil, mas acreditamos na concepção freireana de que, partindo da realidade concreta vivida pelos educandos, podemos inseri-los no campo teórico e acadêmico do conhecimento produzido pela humanidade. Para Freire:

O conceito de Educação de Jovens e Adultos vai se movendo na direção de Educação Popular na medida em que a realidade começa a fazer algumas exigências à sensibilidade e à competência científica dos educadores e das educadoras. Uma destas exigências tem que ver com a compreensão crítica dos educadores do que vem ocorrendo na cotidianidade do meio popular. Não é possível a educadores e educadoras pensar apenas os procedimentos didáticos e os conteúdos a serem ensinados aos grupos populares. (FREIRE, 2001, p. 16).

Segundo Brandão (2014), a educação popular no Brasil ocorreu em cinco momentos. O primeiro momento se deu por iniciativa de grupos de esquerda ao se pôr em prática uma educação pensada para o povo da cidade e do campo. O segundo, com a chegada dos imigrantes europeus, principalmente italianos e espanhóis, quando foram criados projetos de educação com pequenas escolas de trabalhadores para os operários e seus filhos. No terceiro momento, surgem movimentos dirigidos à democratização do ensino e da cultura laica e religiosa, caracterizando-se a luta pela escola pública no Brasil e pela quebra da soberania católica na educação. O quarto momento está diretamente relacionado com as organizações de Cultura Popular nos anos de 1960; esses movimentos valorizavam a cultura nacional e “faziam frente” à cultura estrangeira, denominada de colonialista. Nesse momento histórico destacou-se o educador Paulo Freire como uma das principais lideranças. O quinto é o resultado dos movimentos populares, nos quais se pautavam questões como o racismo, mulheres, meninos e meninas de rua, entre outros.

Nos anos de 1970, surgiram vários movimentos populares brasileiros preocupados com a saúde, o transporte público, a moradia, as mães crecheiras, as mulheres, os negros, os movimentos culturais, feministas e estudantis. Na década de 1980, destacam-se alguns movimentos tais como o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST), Movimento Sem Teto, União dos Movimentos por Moradia (UMM), Associação Nacional dos Movimentos por Moradia (ANMM), Confederação Nacional de Associações de Moradores (Conam), Movimento dos Desempregados. Para Sader:

Em relação à educação pública ainda hoje se reitera frequentemente que ela é fruto exclusivo da “distribuição” de “inclusão social” por parte do Estado. Essa “distribuição” é enganosa. Nem sempre o acesso das pessoas pobres às instituições públicas resultou na ação benevolente do Estado ou das elites financeiras e políticas. Esse acesso muitas vezes foi conquistado por movimentos sociais em momentos nos quais entraram em cena novos atores políticos dispostos a invadir territórios institucionais bloqueados. (SADER, 1988, p. 22).

Ao longo da história, criam-se os Centros Populares de Cultura (CPC), os Movimentos de Cultura Popular (MCP), o Movimento de Educação de Base (MEB). Em geral, esses grupos buscavam métodos pedagógicos adequados à preparação do povo para a participação política e entende a necessidade de um processo politizador



dos sujeitos para integrarem, questionarem e participarem do processo cívico do país.

## 5. A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS<sup>10</sup>.

*“Aqueles homens não eram pobres descalços porque não estudaram. Eles não estudaram porque eram pobres e descalços.” (FREITAS, 2009, p. 31)*

Educação pública com qualidade social e para todos é um direito humano fundamental, garantido pela Constituição Federal do Brasil, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/1996) e muito discutida e referendada nas Conferências Internacionais de Educação de Adultos; no entanto, somente muito recentemente nosso país conseguiu universalizar o Ensino Fundamental, que compreende hoje nove anos de escolaridade. O Professor Marcos Cezar de Freitas, em seu livro “A História Social da Educação no Brasil”, nos ensina:

Nessa travessia, porém, mesmo em momentos nos quais os portões das instituições públicas se abriram para grandes contingentes populacionais, alguns sujeitos de direito permaneceram por mais tempo à margem, como se a expansão da educação pública não lhes dissesse respeito. Frequentemente, as crianças de zero a seis anos de idade ou os protagonistas da educação de jovens e adultos “sobraram” nesse processo de apropriação de um direito que, quando desconsidera essas faixas de idade, não se realiza plenamente como direito universal. (FREITAS, 2009, p.12).

Até a década de 1980, não havia escolas suficientes para atender toda a demanda; somente na década de 1990 este problema começou a ser resolvido, portanto até bem pouco tempo muitas pessoas ficaram fora da escola por falta de vagas, sobretudo nas áreas rurais ou afastadas dos grandes centros urbanos. Ainda há de se considerar que mais de 50% das crianças que conseguiram chegar às escolas eram reprovadas, ocasionando, muitas vezes, o abandono escolar. Alguns estudos denominam este fenômeno de evasão, enquanto autores como Paulo Freire e Emília Ferreiro chamaram-no de “expulsão encoberta”. Diz a autora:

(...), acreditamos que, em lugar de “males endêmicos”, deveria se falar em *seleção social* do sistema educativo; em lugar de se chamar “deserção” ao abandono da escola, teria de chamá-lo de *expulsão encoberta*. E não se trata de uma mudança de terminologia, mas

---

10 Ressaltamos que entendemos Educação de Jovens e Adultos como concebe a UNESCO na afirmação que: “Por educação de jovens e adultos entende-se o conjunto de processos de aprendizagem, formal ou não, graças aos quais pessoas consideradas jovens e adultas por seu entorno social desenvolvem suas capacidades, enriquecem seus conhecimentos e melhoram suas competências técnicas ou profissionais, ou as reorientam para atender às suas próprias necessidades e às da sociedade. A educação de jovens e adultos compreende a educação formal e a permanente, a educação não formal e toda a gama de oportunidades de educação não informal e ocasional existentes em uma sociedade educativa multicultural, na qual se reconhecem os enfoques teóricos e os que são baseados na prática”. UNESCO, 1997, p. 2).



de outro referencial interpretativo, porque a desigualdade social e econômica se manifesta também na distribuição desigual de oportunidades educacionais. (FERREIRO, 1999, p. 20).

Fica evidente, pois, a inabilidade que havia por parte das instituições de ensino em lidar com as classes populares, caracterizando como abandono escolar voluntário o que na verdade era a desigualdade social e econômica produzindo seus efeitos sobre os mais desfavorecidos.

As escolas, que estavam acostumadas a receber crianças advindas das classes economicamente mais favorecidas, com pais alfabetizados e com maior contato com o mundo letrado, não estavam preparadas para receber as crianças das classes populares e por isso fracassaram. Dessa forma, sem se enxergar dentro desse processo de exclusão, a escola apontava o fracasso como sendo das educandas e dos educandos, sem avaliar que a qualidade da escola não se mede apenas pelo acesso, mas também pela permanência, pela aprendizagem e a valorização dos saberes trazidos pelos educandos e educandas, que até então não tinham uma participação significativa como parte da cultura escolar. No parecer 11/2000 da Câmara de Educação Básica o autor afirma:

A ausência da escolarização não pode e nem deve justificar uma visão preconceituosa do analfabeto ou iletrado como inculto ou “vocacionado” apenas para tarefas e funções “desqualificadas” nos segmentos de mercado. Muitos destes jovens e adultos dentro da pluralidade e diversidade de regiões do país, dentro dos mais diferentes estratos sociais, desenvolveram uma rica cultura baseada na oralidade da qual nos dão prova, entre muitos outros, a literatura de cordel, o teatro popular, o cancioneiro regional, os repentistas, as festas populares, as festas religiosas e os registros de memória das culturas afro-brasileira e indígena.

Embora muito tenha sido discutido e avançado sobre tal questão, é inegável que a solução do problema ainda está longe de ser alcançada. O Brasil, país que se destaca entre as grandes potências mundiais, também aparece entre os países de maior desigualdade social, o que impede um maior desenvolvimento do sistema de educação – e vale destacar que o analfabetismo não é apenas uma questão pedagógica, mas essencialmente uma questão política. Gadotti e Romão nos ensinam que “o analfabetismo é a expressão da pobreza, consequência inevitável de uma estrutura social injusta. Seria ingênuo combatê-lo sem combater suas causas” (GADOTTI; ROMÃO, 2006, p. 32).

Como resultado de um longo percurso de ineficiência do sistema educacional brasileiro, associado aos muitos problemas sociais e de desigualdade, temos ainda hoje mais de treze milhões de pessoas sem a garantia do direito à educação; pessoas que nunca passaram pela escola ou que são herdeiras de experiências escolares negativas, uma vez que acreditaram na falsa ideia de que não eram aptas a aprender, crença esta pregada por uma escola que desvalorizava os saberes da classe social desfavorecida.

Felizmente, essas pessoas, ainda que marcadas por fracassadas trajetórias escolares, carregam um sonho maior que suas feridas e frustrações, o sonho de aprender a ler e a escrever, sonho tão legítimo em uma sociedade letrada e grafocêntrica.

No campo ideológico, o neoliberalismo concebe a educação como mercadoria, prega o fim do sonho e recusa as utopias, reduzindo a identidade dos sujeitos a meros consumidores; nega-se, portanto, a educação



integral, humanizadora, dialógica e emancipadora, que proporciona aprendizagens necessárias ao desenvolvimento das dimensões afetiva, ética, estética, intelectual, profissional e cívica. Paulo Freire já nos alertava:

Nem o fatalismo que entende o futuro como a repetição quase inalterada do presente nem o fatalismo que percebe o futuro como algo pré-dado. Mas o tempo histórico sendo feito por nós e refazendo-nos enquanto fazedores dele. Daí que a Educação Popular, praticando-se num tempo-espço de possibilidade, por sujeitos conscientes ou virando conscientes disto, não possa prescindir do sonho. (FREIRE, 2001, p. 17).

É justamente na contramão deste pensamento neoliberal que a Educação de Jovens, Adultos e Idosos de Jundiaí trabalha: ela objetiva possibilitar aos educandos e educandas as condições fundamentais para uma participação plena na sociedade, assim transformando sua vida, da família, do bairro, da cidade e por que não dizer também da própria sociedade, tornando-a justa e igualitária.

### 5.1 Concepção de alfabetização.

Sabemos que a alfabetização é de máxima importância para o exercício pleno da cidadania, mas falamos aqui de uma alfabetização que ultrapassa a decodificação de letras e números, diferente da que era ofertada na época da ditadura. Falamos de uma alfabetização que visa ao empoderamento do sujeito, à conscientização social, à melhoria de suas condições de vida e de sua família, do seu bairro, da sua cidade, entre outras mudanças. Segundo Streck, Redin e Zitkoski:

Empoderamento é assim para Freire um processo que emerge das interações sociais em que nós, seres humanos, somos construídos e, à medida que, criticamente, problematizamos a realidade, vamos nos “conscientizando”, descobrindo brechas e ideologias; tal conscientização nos dá “poder” para transformar as relações sociais de dominação, poder esse que leva à liberdade e à libertação. (STRECK; REDIN; ZITKOSKI, 2010, p. 148).

A educação crítica, conscientizadora e revolucionária pressupõe a sala de aula como um espaço de encontro e diálogo, um círculo de debates em busca do *inédito-viável*; busca esta esperançosa por um mundo melhor que não acontecerá como mágica, nem como dádiva, mas como resultado do trabalho de um povo organizado, que sabe o que quer e que não se contenta com os fatos da maneira como estão postos; ao contrário, trabalha para a construção de outro mundo possível, um mundo mais justo para todos.

Esta concepção freireana rompe com paradigmas instaurados na forma de ensinar e aprender que se cristalizaram ao longo do tempo. O educando sai do lugar de objeto receptor de conhecimento e passa a ser sujeito de sua educação. Sua essência problematizadora propõe como debate questões sobre a ordem econômica, social, cultural, de maneira a se entender nosso papel enquanto sujeitos históricos, nos convidando a atuar cada vez mais na realidade injusta para transformá-la numa outra realidade possível.



## 6. EIXOS DE ARTICULAÇÃO DAS ORIENTAÇÕES CURRICULARES: CULTURA, CIDADANIA, TRABALHO E CIÊNCIA.

A Educação de Jovens, Adultos e Idosos de Jundiaí objetiva propiciar as potencialidades necessárias e significativas aos educandos e educandas a fim de que reconheçam o próprio pertencimento e interação com o meio social, inclusive modificando-o quando preciso. Trata-se, portanto, de não se limitar ao ensino mecânico de leitura e escrita, cálculos ou outros conteúdos específicos, mas sim de se construir conhecimentos significativos a partir dos conteúdos ensinados.

Assim, faz-se justificável que as práticas educativas se pautem também por eixos que dialoguem entre si e, ao mesmo tempo, tornem-se bases sólidas de um ensino significativo e vinculado à realidade dos educandos e educandas. A educação não pode, jamais, ser vista como uma célula desconexa do mundo do trabalho, dos espaços de cultura, das ações cidadãs que todo ser humano está cotidianamente interligado. O educador Paulo Freire, a esse respeito, expõe a seguinte reflexão: “Não basta saber ler mecanicamente ‘Eva viu a uva’. É necessário compreender qual a posição que Eva ocupa no seu contexto social, quem trabalha para produzir uvas e quem lucra com esse trabalho”.<sup>11</sup>

### 6.1 Eixo de cultura.

Todo povo possui marcas e peculiaridades de produção de conhecimento e ações coletivas nas artes, leis, crenças, costumes, que certamente reforçam a sua própria história enquanto sociedade. A produção ora mencionada tem, evidentemente, a influência de muitos fatores que são marcas específicas de uma sociedade e não de outras.

Assim, ao se propor o trabalho a partir do Eixo de Cultura, é de extrema importância a reflexão de que o ser humano é um *ser de cultura*. O diálogo sobre esse assunto, portanto, deve se iniciar com a ideia de que homens e mulheres se constituem como os únicos seres vivos a produzirem e intervirem na natureza de maneira planejada e elaborada por meio de ideias. Diferentemente dos seres irracionais, o ser humano tem capacidade de produzir linguagens distintas e pode elaborar essas linguagens tanto para a transformação da natureza como para a organização de suas emoções.

A produção de um local para se proteger dos perigos naturais, ou escrever uma canção, produzir uma filosofia, projetar um automóvel, constituem exemplos de como o ser humano a todo o momento forma concepções e bases de planejamentos culturais para a organização da sociedade.

Para uma melhor definição e compreensão da cultura, utilizaremos a interpretação do trabalho de Romão (2004), em seu estudo sobre *cultura e civilização* em que define três pontos para pensar a cultura em nossa sociedade:

---

11 Locução pronunciada no Simpósio Internacional para a Alfabetização, no Irã, em 1975.



## Quadro 1 – Elaborado por Romão (2004)

DEFINIÇÕES DE CULTURA NA ORGANIZAÇÃO SOCIAL			
Processo	Manifestação	Elementos	Finalidade
Produtivo	Ação	Meios de produção, forças produtivas	Vida material, Produção/Reprodução
Social		Direito, Burocracia	Vida Coletiva
Simbólico	Representação	Ciência, Arte, Religião	Explicação, Expressão

Esses três itens nos dão as condições de percebermos como as ações de construção de meios de produção bem como as relações simbólicas desenvolvem o sujeito na sociedade. Neste processo, a educação pode ser um direito social e que traga ao sujeito o conhecimento e também as técnicas de produção para compor nossas necessidades, como por meio do trabalho não alienado, ou mesmo no direito a conhecer as expressões como arte, música, literatura, e ainda das organizações legais dos meios jurídicos.

*A educação como expressão da cultura*, como espaço, concepção e técnica de organização do conhecimento pode dar possibilidades de construção de uma sociedade igual, ou reproduzir os interesses de uma sociedade de classes. Por esses motivos que, ao construirmos uma educação crítica e emancipadora, devemos integrar os sujeitos envolvidos para que possamos fazer juntos, vivenciarmos e problematizarmos nosso conhecimento e experimentação de mundo.

## 6.2 Eixo de cidadania.

Esse eixo é fundamental para que possamos construir nossas atuações educativas e também estruturar as práticas que temos com os educandos e educandas no espaço escolar. Pensar a cidadania como parte de integração é, em essência, articular os direitos que temos em uma sociedade democrática e de base coletiva, além de encontrarmos nessa concepção princípios de formação de nossa própria organização social. Nas palavras de Dallari,

A cidadania expressa um conjunto de direitos que dá à pessoa a possibilidade de participar ativamente da vida e do governo de seu povo. Quem não tem cidadania está marginalizado ou excluído da vida social e da tomada de decisões, ficando numa posição de inferioridade dentro do grupo social. (DALLARI, 1998, p. 14).

Pensando no que descreve o pesquisador acima, buscamos a garantia de uma educação de qualidade social que possibilite que educandos e educandas sejam sujeitos de seu papel na sociedade como cidadãos

A educação é um pressuposto para alcançar a cidadania que se assenta pelas bases legais como a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação), CF/88 (Constituição Federal de 1988), entre outros documentos e práticas que potencializam a igualdade entre todos. Assim, asseguramos no processo de ensino e aprendizagem a reflexão sobre o processo histórico e social para a emancipação e cooperação entre cidadão e governos vigentes.



### 6.3 Eixo de trabalho.

O trabalho como processo inerente da formação e da realização humana, portanto em sua dimensão ontológica, não é somente a prática econômica de se ganhar a vida vendendo a força de trabalho; antes de o trabalho ser o trabalho é a ação humana de interação com a realidade para a satisfação de necessidades e produção de liberdade. Nesse sentido, trabalho não é só emprego, não é ação econômica específica. Trabalho é produção, criação, realização humana. Compreender o trabalho nessa perspectiva é compreender a história da humanidade, as suas lutas e conquistas mediadas pelo conhecimento humano.

A relação entre *trabalho e educação* deve contribuir para a transformação do mundo e a libertação do indivíduo, para que ele possa reconhecer o produto de sua obra, reivindicar seus direitos, dominar conteúdos de trabalho, compreender as relações sociais e o papel que desempenha na sociedade e, por fim, que o trabalho esteja a serviço da humanização do ser humano.

### 6.4. Eixo de Ciência.

A escola é um espaço de democratização do conhecimento científico, compreendendo-o como produção dentro de um contexto histórico e social, partindo dos saberes dos educandos e educandas para a construção de novos aprendizados.

O Eixo de Ciência deve proporcionar no ambiente escolar as oportunidades de estranhamento, de perguntas diante do conhecimento, de provocações; o saber científico deve responder às inquietações do ser humano.

A compreensão da natureza e da ciência garante preceitos fundamentais para a formação de educandos e educandas mais críticos e integrados com o mundo em que vivem, permitindo que se relacionem com o mundo de forma ativa e transformadora. Esta transformadora ação permite que os educandos e educandas percebam o próprio ambiente, identificando situações desfavoráveis e descobrindo alternativas possíveis para enfrentá-las, partindo assim para a construção do conhecimento.

Para ampliar o conhecimento científico é necessária a disponibilização de experiências, vivências e reflexões, pois a falta destas costuma ser um dos fatores que contribuem para a fragilidade dos jovens, adultos e idosos dos grupos populares que possuem dificuldades em usufruir de poucas oportunidades culturais e de lazer.

## 7. AVALIAÇÃO DO PROCESSO DO ENSINO E APRENDIZAGEM.

Um dos pontos para a construção de estratégias para o ensino e aprendizagem se dá pela avaliação, e para essa questão devemos pensar que uma proposta avaliativa deve ocorrer para que tenhamos bases para diagnosticar as condições necessárias da aprendizagem de nossos educandos, assim como pensar e repensar novas estratégias em nossa metodologia de trabalho.





A avaliação deve ser produzida em uma perspectiva processual, e, para tanto, devem-se obter registros que evidenciem as práticas educativas, a fim de se conduzir a novos planejamentos com o grupo. A elaboração desses processos avaliativos nos faz refletir sobre a prática e transformá-la para aprofundar ou mudar estratégias.

Com essa perspectiva,

A avaliação é uma tarefa didática necessária e permanente do trabalho docente, que deve acompanhar passo a passo o processo de ensino e aprendizagem. Através dela os resultados que vão sendo obtidos no decorrer do trabalho conjunto do professor e dos alunos são comparados com os objetivos propostos a fim de constatar progressos, dificuldades, e reorientar o trabalho para as correções necessárias. (LIBÂNEO, 1994, p.195).

As possibilidades de avaliação estão postas desde a estruturação de materiais que tratem dos conteúdos apresentados, ou mesmo na observação do dia a dia do educando e educanda em sala de aula, porém não devemos focar somente no educando como responsável por cumprir ou não o dado conteúdo de um determinado teste que seja construído pelo professor ou pela rede. Não se trata apenas de afirmar que a nota foi “4 ou 10”, mas sim de compreendermos, tanto o educando como o educador, sobre condições que podem ser oferecidas para superar determinadas dificuldades no ensino.

Na avaliação o efeito deve ser prático e diversificado, no caso do educador: retomar assuntos de aula, pensar outro material para o entendimento dos educandos, um filme ou texto, mudar a estrutura da aula, dar uma atenção específica a alguns assuntos que o entendimento gera mais dificuldades pelo grupo ou individual, entre outros. No caso dos educandos, pensar em como se dá sua participação nas aulas, empenhar-se em pontos em que tem mais dificuldades, mudar a rotina de estudos em pontos que podem se desenvolver mais, entre outros. Ainda deve-se pensar na escola, que deve ter atenção à estrutura, integrar o grupo, pensar o currículo, conteúdos e materiais para a qualificação da aprendizagem e ensino na instituição.

Para Luckesi (1997),

A avaliação, aqui, apresenta-se como meio constante de fornecer suporte ao educando no seu processo de assimilação dos conteúdos e no seu processo de constituição de si mesmo como sujeito existencial e como cidadão (p.174).

Para finalizar essa breve reflexão sobre a questão da avaliação, espera-se que essa ação seja uma prática transformadora de maneira que se possa desenvolver o diagnóstico da realidade para a tomada de decisões e superações de dificuldades da aprendizagem e ensino na escola; como prática pedagógica, não podemos constituir a avaliação como uma maneira esgotada em seu próprio resultado, mas sim como necessidade de sua prática para superação de dificuldades.



## 8. POSSIBILIDADES PARA NOVOS CAMINHOS.

Ao concluir esse trabalho, percebemos como as ações coletivas constroem bases para uma sociedade de reconhecimento do outro em nosso processo de conhecimento, no qual todos fazem parte da construção histórica, social e cultural. Assim, o pensar e o fazer pedagógico trouxeram novas definições para a continuidade e melhoria dos nossos processos educativos na EJA de Jundiá. Buscamos caminhos para transformar o mundo e firmamos o compromisso para o desenvolvimento de uma sociedade justa. Nas palavras de Paulo Freire:

Não posso entender os homens e as mulheres, a não ser mais do que simplesmente vendo, histórica, cultural e socialmente existindo, como seres fazedores de seus “caminhos” que, ao fazê-lo, se expõem ou se entregam ao “caminho” que estão fazendo e que assim os refaz também. (FREIRE, 1992, p.97).

Foram diversas as ações realizadas para se chegar a um ponto em comum, e foram várias as mãos que contribuíram para que esse material pudesse ser produzido; aqui estão as diversas vozes e pensamentos que nos possibilitaram a construção das diretrizes curriculares para a Educação de Jovens, Adultos e Idosos. Neste caso, mais do que um documento pedagógico, houve a participação de todos do espaço escolar, para o existir coletivo, ou seja, a participação de gestores, equipe administrativa e de serviços, educadores e educadoras, educandos e educandas na construção dessa nova concepção de educação de jovens, adultos e idosos de Jundiá.

Tendo como um dos princípios a ampliação da gestão democrática, será feita a implementação do Conselho de Escola e Assembleias em 2017, cujo objetivo é ampliar o diálogo na comunidade escolar e local.

Com relação à Educação de Jovens, Adultos e Idosos nos bairros, pretende-se ampliar o diálogo com os gestores locais, a fim de ampliar a qualidade do atendimento aos educandos, educandas. Pretende-se também adequar a Educação de Jovens, Adultos e Idosos ao **Plano Municipal de Educação de Jundiá**.

## REFERÊNCIAS.

- APPLE, M. *Política cultural e educação*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- ARROYO, Miguel G. *Educação e exclusão da cidadania*. In: BUFFA, Ester et al. *Educação e cidadania. Quem educa o cidadão?* 5. ed. São Paulo: Cortez, 1995, p. 31-80.
- BARBOSA, Ana Mae. *Arte-Educação: conflitos/acertos*. 1985, p. 39.
- BARCELOS, L. B. *O que é qualidade na educação de jovens e adultos?*. *Educação e Realidade*, v. 2, p. 487-509, 2014.
- BARCELOS, L. B. ; SOARES, Andreia Cristina da Silva. *Financiamento e Gestão da Qualidade de Ensino: limites e possibilidades na Educação de Jovens e Adultos*. Síntese: Revista do Tribunal de Contas do Estado do Rio de Janeiro, v. 7, p. 45-57, 2012.
- BAKTTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que é educação*. São Paulo: Brasiliense, 2003.
- BRASIL. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos*. Brasília, DF,



- 2010.
- BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394*, de dezembro de 1996. Brasília, 1997.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado, 1988.
- CORTELLA, Mario Sérgio. *A escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos*. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- DALLARI, Dalmo. *Direitos humanos e cidadania*. São Paulo: Moderna, 1998, p. 14.
- DI PIERRO, Maria Clara. “Meta 3”. In: CATELLI JR., Roberto; HADDAD, Sérgio; RIBEIRO, Vera Masagão (Org.). *Educação de jovens e adultos: insumos, processos e resultados*. São Paulo: Ação Educativa, 2014. Disponível em: <http://www.acaoeducativa.org/images/stories/pdfs/relatoriofinalINEPEJA.pdf>. Acesso em 13/05/2016.
- FÁVERO, Osmar; FREITAS, Marinaide. *A educação de adultos e de jovens e adultos. Um olhar sobre o passado e o presente*. p.365-392. In: *InterAção*, Goiânia, v. 36, n. 2, jul./dez. 2011.
- FERREIRO, Emília. *Reflexões sobre a alfabetização*. 9. ed. São Paulo: Cortez, 1987.
- FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- FREIRE, Paulo. *Política e Educação*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- \_\_\_\_\_. *Pedagogia do Oprimido*. 46. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.
- \_\_\_\_\_. *Pedagogia da Esperança*. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- FREITAS, Marcos Cezar de; BICCAS, Maurilane de Souza. *História social da educação no Brasil (1926-1996)*. São Paulo: Cortez, 2009.
- GADOTTI, Moacir; ROMÃO, João E. (Orgs.) *Educação de jovens e adultos: teoria, prática e proposta*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- GIROUX, Henry. *Teoria crítica e resistência em educação – para além das teorias de reprodução*. Petrópolis: Vozes, 1986.
- GADOTTI, Moacir. *Convocados uma vez mais: ruptura, continuidade e desafios do PDE*. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2008.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios: indicadores sociais*. Rio de Janeiro: IBGE, 2007.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. *Mapa do Analfabetismo no Brasil*. Brasília, DF: INEP, 2003.
- LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. São Paulo: Cortez, 1994. Coleção Magistério 2º Grau Série Formando Professor.
- LUCKESI, Cipriano C. *Avaliação da aprendizagem escolar*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 1997.
- MONLEVADE, João A.; SILVA, M. A. *Quem manda na educação no Brasil?* Brasília: Idea, 2000.
- MOREIRA, Antonio Flávio. *Escola, currículo e a construção do conhecimento*. Campinas: Papyrus, 1994.
- MUNANGA, Kabengele (Org.). *Superando o racismo na escola*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 2008.
- ONU. *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. 1948.
- PARO, Vitor Henrique. *Gestão da escola pública*. 3. ed. São Paulo: Ática, 2005.
- \_\_\_\_\_. *Educação para a democracia: o elemento que falta na discussão da qualidade do ensino*. In: *Anuário GT Estado e Política Educacional: políticas, gestão e financiamento da educação*. Goiânia: ANPED, 2000. p.107-122.
- PAIVA, Vanilda. *Educação popular e educação de adultos*. São Paulo: Loyola, 1987.
- Portal do MEC. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer\\_11\\_2000.pdf](http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer_11_2000.pdf). Acessado em 06 jun. 2016.



- RABELO, Edmar Henrique. *Avaliação: novos tempos, novas práticas*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.
- SADER, Eder. *Quando novos personagens entram em cena*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.
- SILVA, Tomaz Tadeu. *Quem escondeu o currículo oculto?* In: SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 77-81.
- SOARES, Leôncio José Gomes (org). *Educação de Jovens e Adultos - Diretrizes Curriculares Nacionais*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1986.
- STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Org.). *Dicionário Paulo Freire*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- SANTOS, Boaventura de Souza. *A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência*. In: SANTOS, B. *Para um novo senso comum: a ciência, o direito e a política da transição paradigmática*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2002. p. 13-117.
- UNICEF. *Declaração mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem*. Brasília: UNICEF/Brasil, 1991.
- VASCONCELOS, Celso. *Avaliação: concepção dialética libertadora do processo de avaliação escolar*. *Cadernos pedagógicos do Libertad*, n. 3, São Paulo, Libertad, 14. ed., 1994.
- VYGOTSKY, Lev S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- \_\_\_\_\_. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.
- WILLIAMS, Raymond. *Cultura*. Trad. de Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.



**COMISSÃO CURRICULAR DA EJA - EDUCADORES E EDUCADORAS.**

Adriana Chagas  
Adriana da Silva Oliveira  
Adriana Thomaz  
Aguinaldo Cirino da Silva  
Aline Maria Pederiva Caruso  
Ana Cecília Vieira Seron  
Ana Lúcia Cardoso da Cunha Valent  
Ana Paula de Mello Alves  
Ana Paula Sanite Artico  
Antonio dos Santos  
Aparecida de Sales Toledo Peres  
Ariel Rodrigues Cardoso  
Arlindo Alves da Silva  
Áurea Célia Pontes  
Cassiano Alexandre da Luz  
Ciara Visnardi  
Cinthia Vivian Silva Kerche  
Cristiane Oliveira Barros  
Damares Nolácio de Oliveira  
Débora Prado Rodrigues  
Denise Regina Domingues  
Dilson Vieira de Sousa  
Dinalva Nolácio de Oliveira Marcondes  
Dulcemar Therezo Esteves Martins  
Dutra Santana Longo  
Edna Lopes da Silveira  
Elisabete Aparecida Belotto N. da Silva  
Enilda Maria da Silva  
Érica Ferreira dos Santos  
Fabio Nicola  
Felipe Camargo Vergara  
Felipe Sutti Gonçalves  
Fernanda Cristina dos Santos Tibério  
Flávia Rodrigues de Oliveira  
Gildete Teixeira de Oliveira  
Giovana Aparecida Ferreira Felisbino  
Giovanni de Souza Pereira



Guilherme Legnaioli Vassão  
Hilton Augusto Marcondes Cesar  
Isaque Pereira de Souza  
Janaína Fernanda Ceratti  
Janette Ferreira de Souza  
Jansen Chignolli  
Joel dos Santos Soares  
José Ronaldo Pereira  
Kátia Arlinda Domingos dos Santos  
Kátia Maria de Novaes Albino  
Kelli Cristina Piovesan Galbieri  
Larissa Oliveira Marani  
Lázara Maria Colcerniani Braga  
Leonardo Desordi Lobo  
Lidia Katsue Kohatsu  
Luciana Meirelles de Queiroz  
Lucineide Gomes S. dos Santos  
Luiz Fernando Coque Smanio  
Marcela Pompermayer  
Marcelo Curty  
Marcelo de Lima  
Márcia Aparecida S. de Oliveira  
Márcia Batista Kaam  
Marco Antonio Simões Vieira  
Marcos Ribeiro de Freitas  
Maria das Graças Machado  
Maria do Carmo S. Antonelli  
Maria Elisabete Tsiaprakas  
Maria Elizabeth Miliorini Roko  
Maria Regina Silva  
Mariana Benatti  
Marianne Vieira do Nascimento  
Marina Jardim Spina  
Marina Rodrigues Petroni  
Mario Lamas Ramalho  
Mariza Bertoni Nunes Arvani  
Max de Jesus Carmelo  
Monica de Barros  
Neusa Maria Braun



Nicéias Maria Freires Batista  
Patrícia Helena Cortina Romani  
Patrícia Rezende Erbeta  
Patrícia Siqueira Melo  
Rafael Zanotello  
Renata Vicente  
Renato Aurélio Gerassi  
Renato Fercundini Rodrigues  
Renato Tim dos Santos  
Rita de Almeida Afonso  
Roberta Parizoto  
Roberta Rodrigues  
Rogério José Locatelli  
Rosana Aparecida Rogeri  
Roseli Aparecida Silva  
Rosely Goretti Alfonso Sanches  
Rosemeire Miliano Rocha  
Rubens Souza Costa  
Ruthnea do Nascimento  
Sandra Regina Barbieri da Silva  
Sandro Henrique B. de Souza  
Shirlei Marceli Santana  
Suzana Prestes Frederico  
Tábata Lepori de C. Storani  
Taís Pereira Rodrigues  
Thailise Dorneles e S. Pieruccini  
Valeria Cavallaro  
Vivian Sampaio de Souza



## 10. ANEXOS

### 10.1 Palestrantes Participantes Das Diretrizes Curriculares Da Educação De Jovens E Adultos.

**Antonio Joaquim Severino:** Professor titular, aposentado, de Filosofia da Educação na Faculdade de Educação da USP, ora atuando como docente colaborador. Licenciou-se em Filosofia na Universidade Católica de Louvain, Bélgica, em 1964. Na PUCSP, apresentou seu doutorado, defendendo tese sobre o personalismo de Emmanuel Mounier, em 1972. Prestou concurso de Livre Docência em Filosofia da Educação, na Universidade de São Paulo, em 2000. Em 2003, prestou concurso de titularidade. Atualmente integra o corpo docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Uninove, Universidade Nove de Julho, de São Paulo, onde lidera o Grupo de Pesquisa e Estudo em Filosofia da Educação – GRUPEFE. Dentre suas publicações, destacam-se “Metodologia do Trabalho Científico” (Cortez, 1975; 21. ed. 2000); “Educação, Ideologia e Contraideologia” (EPU, 1986); “Métodos de Estudo para o 2º Grau” (Cortez, 1987; 5. ed. 1996); “A Filosofia no Brasil” (ANPOF, 1990); “Filosofia” (Cortez, 1992; 5. ed. 1999); “Filosofia da Educação” (FTD, 1995; 2. ed. 1998); “A Filosofia Contemporânea no Brasil: conhecimento, política e educação” (Vozes, 1999); “Educação, Sujeito e História” (Olho d’Água, 2002) e vários artigos sobre temas de filosofia da educação. Seus estudos e pesquisas atuais situam-se no âmbito da filosofia e da filosofia da educação, com destaque para as questões relacionadas com a epistemologia da educação e para as temáticas concernentes à educação brasileira e ao pensamento filosófico e sua expressão na cultura brasileira.

**Carmen Sylvia Vidigal Moraes:** Possui graduação em Psicologia (Licenciatura e Bacharelado) pela Universidade de São Paulo (1973), mestrado em Educação pela Universidade de São Paulo (1978) e doutorado em Sociologia pela Universidade de São Paulo (1990). Atualmente é professora associada da Universidade de São Paulo. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação e Trabalho, atuando principalmente nos seguintes temas: educação, educação do trabalhador, história da educação, educação profissional e políticas públicas.

**Carlos Rodrigues Brandão:** Possui graduação em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (1965), mestrado em Antropologia pela Universidade de Brasília (1974) e doutorado em Ciências Sociais pela Universidade de São Paulo (1980). Pós-doutorado realizado nas universidades de Perugia e Santiago de Compostela (1992). Professor titular aposentado da Universidade Estadual de Campinas. Atualmente é professor do corpo docente do Doutorado em Ambiente e Sociedade do NEPAM/IFCH da UNICAMP. Foi professor convidado da Universidade de Uberaba, do Departamento de Ciências Florestais da ESALQ/USP, em Piracicaba, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás e do Instituto de Geografia da Universidade de Uberlândia. É pesquisador-visitante do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Social da Universidade Estadual de Montes Claros. Desenvolve atualmente pesquisa de campo com equipe em comunidades tradicionais ribeirinhas do rio São Francisco. Tem experiência na área de Antropologia, com ênfase em Antropologia Rural, Antropologia da Religião e Antropologia e Ambiente, atuando principalmente nos seguintes temas: cultura, cultura popular, educação popular, educação ambiental.

**Jason Mafra:** Doutor (2007) e mestre (2001) em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Graduado e licenciado em História pela Unisal. É docente do Programa de Pós-Graduação (mestrado e doutorado)





em Educação da Universidade Nove de Julho (PPGE-UNNOVE) e Diretor do Programa de Mestrado Profissional em Gestão e Práticas Educacionais (PROGEPE) na mesma universidade. Desenvolve e orienta pesquisas nas linhas de Metodologia da Aprendizagem e Práticas de Ensino (LIMAPE) e Educação Popular e Culturas (LIPECULT). É autor de obras didáticas em História para o ensino básico e de livros e artigos em educação, entre os quais, “Paulo Freire: contribuciones para la pedagogía” (Editora Clacso, 2005); “Valores e Diálogos para uma Cidade Educadora” (2010), coleção de vinte e quatro cadernos pedagógicos; “História” (4 volumes, para Educação de Jovens e Adultos); “Jean-Ovide Decroly” (2010) e “Bogdan Suchodolski” (2010), livros da Coleção Educadores, do MEC, distribuídos para todas as escolas públicas da Educação Básica; “A Ditadura Espelhada” (2014). É um dos organizadores do livro “Pedagogia do Oprimido: o manuscrito” (Liber Livro, Instituto Paulo Freire, 2013).

**José Eustáquio Romão:** Graduado em História, pela Universidade Federal de Juiz de Fora (1970) e Doutorado em Educação (1996), pela Universidade de São Paulo. Atualmente, é diretor e professor do Programa de Pós-Graduação em Educação (Doutorado e Mestrado), na Universidade Nove de Julho (UNINOVE), São Paulo, onde coordena o Grupo de Pesquisa “Culturas e Educação”. É professor visitante da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias (ULHT), de Lisboa, Portugal. Foi professor visitante da Universidade de la República de Uruguai, da Universidad Cade Cauca, da Colômbia e da Universidade California de Los Angeles (UCLA). Coordenador e professor dos programas de mestrado (Educação, Letras e Psicologia) do Centro de Ensino Superior de Juiz de Fora (CESJF), de 1999-2006. Diretor fundador do Instituto Paulo Freire, onde coordena a Cátedra do Oprimido. Coordenou, nacionalmente, os seguintes projetos de pesquisa internacionais: 1. Educating the Global Citizen: Globalization, Educational Reform and the Politics of Equity and Inclusion, que analisa os impactos dos fenômenos da globalização e do neoliberalismo no cotidiano escolar; 2. Supporting International Networking and Cooperation in Educational Research (SINCERE), que tinha por objetivo mapear e confrontar as pesquisas educacionais com a formulação das políticas nacionais para o setor; e 3. Rede Ibero-americana de Investigação de Políticas de Educação (RIAIPE), no âmbito do Programa Iberoamericano de Ciencia y Tecnología para el Desarrollo (CYTED). Coordenou a parte estrangeira do Projeto Editorial “Educadores”, desenvolvido pelo Ministério da Educação, UNESCO e Fundação Joaquim Nabuco, com a publicação de 30 biografias de educadores estrangeiros, distribuída para toda a rede de ensino público do país. Tem vasta experiência na área de administração escolar: Secretário da Educação de Juiz de Fora (1983-1988) e Secretário de Governo (1997-2000) desta mesma cidade. Foi Pró-Reitor de Ensino e Pesquisa da Universidade Federal de Juiz de Fora (1994-1997); Coordenador Local das Licenciaturas em Tefé, Amazonas (décadas de 1970 e 1980). Desenvolve estudos sobre o pensamento de Paulo Freire, especialmente sobre a “Teoria da Civilização do Oprimido”.

**Jany Dilourdes Nascimento:** Mestre pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (2009), graduada em Pedagogia pela mesma instituição. Atuou como coordenadora estadual do Programa TOPA/BA (Todos pela Alfabetização) na área da Educação de Jovens e Adultos como assessora do Instituto Paulo Freire. Atuou como professora do curso de Pedagogia da Faculdade de Vargem Grande Paulista (UNIESP). Também trabalhou como coordenadora pedagógica do NEA-USP (Núcleo de Educação de Jovens e Adultos e Formação Permanente de Professores da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo), exerceu o mesmo cargo no Alfasol (Programa Alfabetização Solidária), assumiu a tutoria no Pec (Programa de Educação Continuada) em nível superior para professores da rede estadual de Educação, prestando vários outros serviços de assessoria a municípios por intermédio da Fundação de Apoio à Faculdade de Educação (FAFE/USP).



**Maria Clara Di Pierro:** Graduada em Geografia pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (1980), é Mestre (1995) e Doutora (1999) em Educação: História, Política, Sociedade pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Desde 2005 é professora doutora da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, atuando na Graduação e na Pós-Graduação. Em 2011-2012 realizou estágio pós-doutoral no Teachers College, Columbia University. Sua experiência tem ênfase em Educação de Jovens e Adultos, atuando principalmente nos seguintes temas: alfabetização e educação de jovens e adultos, políticas educacionais, educação do campo, educação popular.

**Raquel Viegas Pose D'Agostini:** Mestre em Educação pela Universidade Nove de Julho, é pós-graduada em Educação de Jovens e Adultos pela Universidade de São Paulo e graduada em Ciências Sociais pela Universidade São Marcos. Atualmente é professora de Educação de Jovens e Adultos do município de Santo André e participa da reorientação curricular da EJA deste município.

## 10.2 Sugestões de materiais didáticos.

### Sugestões de filmes diversos:

**Vida Maria** (Direção: Marcio Ramos, 2006, 9 minutos, Brasil). O filme nos mostra a história da rotina da personagem “Maria José”, uma menina de cinco anos de idade que se diverte aprendendo a escrever o nome, mas que é obrigada pela mãe a abandonar os estudos e começar a cuidar dos afazeres domésticos e trabalhar na roça. Enquanto trabalha ela cresce, casa-se, tem filhos e depois envelhece e o ciclo continua a se reproduzir nas outras Marias suas filhas, netas e bisnetas. A Maria do filme mostra satisfação em apenas escrever seu primeiro nome, o momento em que sua mãe lhe chama a atenção dizendo: “Não perca tempo ‘desenhando’ seu nome!”, é tirado o seu futuro de ser uma pessoa diferente de sua mãe, que não tem uma visão do futuro, querendo dar à filha a mesma criação que teve num processo de reprodução sem mudanças de suas perspectivas por comodismo. O filme retratou como o indivíduo em formação internaliza os eventos e as experiências vividas sem perspectiva porque foi isso que aprendeu e da mesma forma ensina a filha Maria e esta reproduz para seus filhos, que também foram estimulados a deixar de sonhar e de brincar.

**Uma Verdade Inconveniente** (Direção: Davis Guggenheim, 2006, 1h36, EUA). O documentário analisa a questão do aquecimento global, a partir da perspectiva do ex-vice-presidente dos Estados Unidos, Al Gore. Ele apresenta uma série de dados para comprovar a correlação entre o comportamento humano e a emissão de gases na atmosfera. Não é preciso sairmos de casa para que vejamos uma série de fenômenos naturais com uma frequência elevadíssima, qualquer meio de comunicação é capaz de fornecer tais notícias, tais como: um furacão, enchentes, secas. Gore faz uma comparação entre um objeto e a terra, quando passamos verniz em determinado objeto a sua espessura é fina, tal como a camada de ozônio em relação à Terra. Se aumenta a emissão de dióxido de carbono, a espessura da camada de ozônio aumenta, e maiores quantidades de raios ficarão contidos dentro dela, ocasionando o aquecimento global. Com o advento da Revolução Industrial tais efeitos aumentaram de forma assustadora, a escala progressiva está de maneira aceleradíssima; mesmo que tenhamos vários estudos provando que o mundo passa de maneira cíclica por tais eventos, nunca se constataram tais mudanças em níveis tão altos.



É necessária uma mudança de atitudes, desde a educação primária à reeducação dos adultos. Quantas catástrofes mais devem acontecer para que a sociedade acorde para essa realidade? Teremos tempo suficiente para esperar tal conscientização social? Os hábitos devem ser modificados, é necessário um freio ao capitalismo e um cuidado maior com o meio ambiente.

**O Jardineiro Fiel** (Direção: Fernando Meirelles, 2005, 129 minutos, Alemanha/Reino Unido). Justin Quayle, diplomata por profissão e jardineiro por hobby, tem sua rotina alterada quando sua esposa é brutalmente assassinada. Com o intuito de descobrir o que aconteceu à mulher, acaba sabendo que o crime foi uma queima de arquivo comandada pela indústria farmacêutica que usa africanos como cobaias para testes.

**Central do Brasil** (Direção: Walter Salles, 1998, 113 minutos, Brasil). Dora (Fernanda Montenegro) é uma mulher que trabalha na estação Central do Brasil escrevendo cartas para pessoas analfabetas; uma de suas clientes, Ana, aparece com o filho Josué (Vinícius de Oliveira) pedindo que escrevesse uma carta para o seu marido dizendo que Josué quer visitá-lo um dia. Saindo da estação, Ana morre atropelada por um ônibus e Josué, de apenas 9 anos e sem ter para onde ir, se vê forçado a morar na estação. Com pena do garoto, Dora decide ajudá-lo e levá-lo até seu pai, que mora no sertão nordestino. No meio dessa viagem pelo Brasil eles encontram obstáculos e descobertas, enquanto o filme revela como é a vida de pessoas que migram pelo país na tentativa de conseguir melhor qualidade de vida ou poder reaver seus parentes deixados para trás.

**Ilha das Flores** (Direção: Jorge Furtado, 1988, 13 minutos, Brasil). A Ilha das Flores está localizada à margem esquerda do Rio Guaíba, a poucos quilômetros de Porto Alegre. Para lá é levada grande parte do lixo produzido na capital. Esse lixo é depositado num terreno de propriedade de criadores de porcos. Logo que o lixo é descarregado dos caminhões os empregados separam parte dele para o consumo dos porcos. Durante esse processo começam a se formar filas de crianças e mulheres do lado de fora da cerca, à espera da sobra do lixo, que utilizam para alimentação. Como as filas são muito grandes, os empregados organizam grupos de dez pessoas que, num tempo estipulado de cinco minutos, podem pegar o que conseguirem do lixo. Acabado o tempo, este grupo é retirado do local, dando lugar ao próximo grupo.

**Narradores de Javé** (Direção: Eliane Caffé, 2003, 1h40, Brasil). Somente uma ameaça à própria existência pode mudar a rotina dos habitantes do pequeno vilarejo de Javé. É aí que eles se deparam com o anúncio de que a cidade pode desaparecer sob as águas de uma enorme usina hidrelétrica. Em resposta à notícia devastadora, a comunidade adota uma ousada estratégia: decide preparar um documento contando todos os grandes acontecimentos heroicos de sua história, para que Javé possa escapar da destruição. Como a maioria dos moradores é analfabeta, a primeira tarefa é encontrar alguém que possa escrever as histórias.

**Lixo Extraordinário** (Direção: Lucy Walker e outros, 2010, 99 minutos, Brasil). Documentário sobre a intervenção que o artista Vik Muniz, reconhecido internacionalmente, fez juntamente com os catadores de material reciclável no aterro do Jardim Gramacho (RJ), um dos maiores do mundo. O artista propõe a realização de obras em conjunto com os catadores, que não conhecem nada do mundo artístico. O filme abre portas para várias discussões interessantes: o consumo exagerado que dá origem ao imenso acúmulo de lixo que se vê no Jardim Gramacho; as discrepâncias entre dois mundos, o do artista e o dos catadores; o cotidiano e a organização dos catadores em uma



associação profissional; o preconceito com o trabalho dos catadores; a questão do descarte de lixo e da reciclagem de materiais; a transformação na visão de mundo das pessoas por conta do contato com a arte. Há vários trechos em inglês, com legendas, o que pode requerer alguma mediação do professor.

**Anjos do Sol** (Direção: Rudi Lagemann, 2006, 92 minutos, Brasil). Conta a história de uma garota do interior do Brasil que é vendida pelos pais para um agenciador de prostitutas. É um filme que trata de temáticas delicadas e com enredo triste. É um bom iniciador de discussões sobre gênero e sexualidade e pode ser usado para abordar questões como gravidez indesejada, exploração sexual infantil, tráfico de pessoas e violência contra as mulheres. Também trata das condições precárias de vida em certos locais do país, como nos garimpos. Apesar de gostarem do filme, meus alunos sentiram-se chocados e muitos se emocionaram; não é um filme que deixa as pessoas alegres. Não podemos esquecer que as várias situações de violência retratadas são comuns na vida de muitos brasileiros.

**Tapete Vermelho** (Direção: Luiz Alberto Pereira, 2006, 102 minutos, Brasil). É a história divertida de um caipira paulista que resolve, nos dias atuais, levar o filho para assistir a um filme do grande comediante Mazaroppi no cinema. As aventuras e desventuras dessa família que sai do isolamento da roça em busca do cinema na cidade são emocionantes e engraçadas. É um bom filme para discutir as diferenças de costumes no meio rural e urbano, o choque cultural que os migrantes sofrem e as dificuldades na vida na cidade. Um aspecto que rendeu bastante discussão com meus alunos foi o papel que as curandeiras têm no mundo rural, em contraposição aos remédios industrializados do mundo urbano.

**Besouro** (Direção: João Daniel Tikhomiroff, 2009, 95 minutos, Brasil). Narra os feitos do lendário capoeirista Besouro Mangangá, na Bahia do início do século 20. O filme expõe a triste realidade dos negros que continuavam sendo tratados como escravos mesmo após a abolição. É uma ótima maneira para iniciar discussões sobre a situação do negro no passado e no presente, além de alguns aspectos da cultura afro-brasileira, como a religião e a própria capoeira. O aspecto religioso foi um ponto de muita discussão entre meus alunos, o que acabou revelando preconceitos sobre as religiões de matriz africana, mesmo entre estudantes negros. O filme também abre possibilidades para conversar sobre a produção de açúcar, que até hoje é uma atividade econômica importante no Brasil.

**Revolução dos Bichos** (Direção: John Stephenson, 1999, 1h13, EUA). Num belo dia, os animais da fazenda do Sr. Jones se dão conta da vida indigna a que são submetidos: eles se matam de trabalhar para os homens, lhes dão todas as suas energias em troca de uma ração miserável, para ao final serem abatidos sem piedade. Liderados por um grupo de porcos, os bichos então expulsam o fazendeiro de sua propriedade e pretendem fazer dela um Estado em que todos serão iguais. Logo começam as disputas internas, as perseguições e a exploração do bicho pelo bicho, que farão da granja um arremedo grotesco da sociedade humana.

**Terra Fria** (Direção: Niki Caro, 2005, 2h, EUA). Baseado em uma história real, o filme Terra Fria narra o drama de Josey Aimes, uma mulher que tem a ousadia de abandonar o marido que a espancava para procurar um emprego e sustentar sozinha seus dois filhos. Para conseguir chefiar essa família, ela resolve trabalhar numa mineradora de ferro no interior do estado de Minnesota, nos EUA.



**Eu, Tu, Eles** (Direção: Elena Soárez, 1h47, 2000, Brasil). O filme “Eu, Tu, Eles” teve seu enredo pensado a partir de uma história verdadeira, publicada em um jornal brasileiro. História da roceira Maria Marlene Silva Sabóia, que viveu com três maridos morando todos juntos, na mesma casa, durante dez anos, no distrito de Quixelô, em Morada Nova, a 163 quilômetros de Fortaleza, no Ceará. A trama que se passa entre Ozias, Zezinho (primo de Ozias), Darlene (mulher de Ozias) e Ciro (agregado da casa) representa, tanto pela forma estética quanto pelo seu conteúdo, um padrão de comportamento dos brasileiros que transita entre o arcaico e o moderno na formação social brasileira e como suas influências ainda são presentes em nosso cotidiano.

**Mulheres do Brasil** (Direção: Malu de Nartino, 106 minutos, 2006, Brasil). O filme reúne cinco histórias de escritoras brasileiras, situadas em diferentes regiões do Brasil. De Maceió a Porto Alegre, passando a Bom Jesus da Lapa, na Bahia, e sem deixar de fora grandes metrópoles como o Rio de Janeiro e São Paulo, o filme constrói um painel com leituras possíveis da alma feminina por meio de histórias ora sensuais, divertidas e delicadas, ora debochadas e cruéis. São personagens de diferentes culturas e classes sociais, experiências de vida singulares, vivendo momentos especiais em suas trajetórias. Tempo de rupturas, descobertas, alegrias, tristezas, desvio de rotas e recomeço. Mulheres comuns movidas pela eterna e inquieta busca de seus desejos.

**Que Bom Te Ver Viva** (Direção: Lucia Murat, 1h40, 1989, Brasil). Documentário que narra a vida de algumas mulheres brasileiras que pegaram em armas contra o regime militar. Há uma série de depoimentos de guerrilheiras e cenas do cotidiano dessas mulheres que recuperam, cada uma à sua própria maneira, os vários sentidos de viver.

**A Cor Púrpura** (Direção: Steven Spielberg, 156 minutos, 1985, EUA). Do título original “The Color Purple”, o livro “A Cor Púrpura”, de Alice Walker, vem encantando gerações há décadas. Este é um dos romances mais lindos que tive a oportunidade de conhecer. É uma história sensacional de uma mulher que tinha tudo para ser “nada” e se tornou um pilar, com sua força e sensibilidade.

Celie representa uma época onde a condição dos negros e principalmente das mulheres era extremamente desfavorável. Nesse contexto, Alice Walker descreve o racismo nos Estados Unidos, a condição inferior das mulheres na sociedade machista, e a degradante condição de uma mulher pobre e negra nessa sociedade. Todas as desgraças e humilhações a que uma mulher, negra, pobre e quase analfabeta é submetida, estuprada pelo homem que acreditava ser seu “pai”, do qual teve dois filhos, que acreditava serem seus irmãos. Celie foi afastada de seus filhos, que foram adotados por um casal, foi também separada da única pessoa que a amava, que era sua irmã e reduzida praticamente à condição de escrava, pelo homem com quem foi obrigada a se casar.

**O Xadrez de Cores** (Direção: Marco Schiavon, 22 minutos, 2004, Brasil). O filme narra a história da convivência entre uma mulher branca e outra negra. A primeira, Maria – viúva, idosa, sem filhos, doente e muito solitária, totalmente dependente. A segunda, Cida – jovem, negra, pobre, sem filhos, trabalhadeira, honesta, independente, habitante em uma comunidade muito pobre.

Maria contratou Cida como sua empregada e cuidadora. No entanto, apesar da eficiência e da honestidade de Cida, Maria a tratava com xingamento, palavras ofensivas e discriminatórias, preconceituosas. Enfim, a função de



Maria era a de humilhar sua funcionária, apenas porque ela era negra. Tudo que Cida fazia, e fazia muito bem, não era suficiente para fazer de Maria uma pessoa mais humana, menos intolerante. Mesmo nos momentos de diversão era perversa, racista. Não sabia ela que o seu único divertimento seria o instrumento de libertação de Cida e dela própria – o xadrez.

**O Perigo de uma Única História** (Direção: Palestra proferida por Chimamanda Adichie para o TED). Quando criança, a escritora nigeriana Chimamanda Adichie convivia com Fide, um menino que trabalhava para sua família. Tudo o que ela sabia sobre ele é que sua família era muito pobre. Diante de qualquer desperdício, a mãe de Chimamanda chamava sua atenção: “Termine sua comida! Você não sabe que pessoas como a família de Fide não tem nada?”. Ela só conseguia sentir pena dele. Um dia, Chimamanda e sua família foram visitar a aldeia de Fide. A pequena garota ficou surpresa ao ver um cesto que o irmão do garoto havia feito. “Nunca havia pensado que alguém em sua família pudesse realmente criar alguma coisa”, relata. “Tudo o que eu tinha ouvido sobre eles era como eram pobres, assim havia se tornado impossível para mim vê-los como alguma coisa além de pobres. Sua pobreza era minha história única sobre eles.”

**Bastardos Inglórios** (Direção: Quentin Tarantino, Eli Roth, 2h34, 2009, EUA). No primeiro ano da ocupação da França pela Alemanha, Shosanna Dreyfus testemunha a execução de sua família pelas mãos do coronel nazista Hans Landa (Waltz). Shosanna escapa por pouco e parte para Paris, onde assume uma identidade falsa e se torna proprietária de um cinema. Em outro lugar da Europa, o tenente Aldo Raine (Pitt) organiza um grupo de soldados americanos judeus para praticarem atos violentos de vingança. Posteriormente chamados pelo inimigo de “os Bastardos”, o esquadrão de Raine se une à atriz alemã Bridget von Hammersmark (Kruger) em uma missão para derrubar os líderes do Terceiro Reich. O destino conspira para que os caminhos de todos se cruzem em um cinema, onde Shosanna pretende colocar em prática seu próprio plano de vingança. O filme combina histórias de opressão, infames, verídicas e heroicas da Segunda Guerra Mundial.



10.3. Pesquisa PPP/EJA 2016

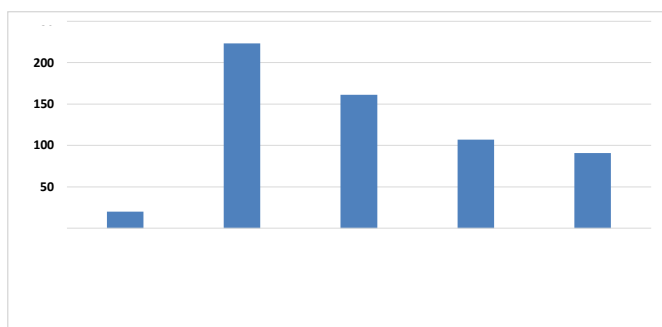
# **PESQUISA PPP - 2016**

## **Apresentação dos dados coletados**

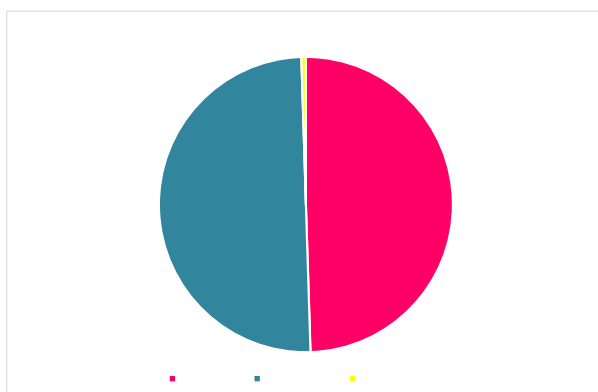


## ENSINO FUNDAMENTAL I

IDADE	NÚMERO
16 a 20 anos	20
21 a 40 anos	223
41 a 50 anos	161
51 a 60 anos	107
acima de 60 anos	91
<b>TOTAL</b>	<b>602</b>



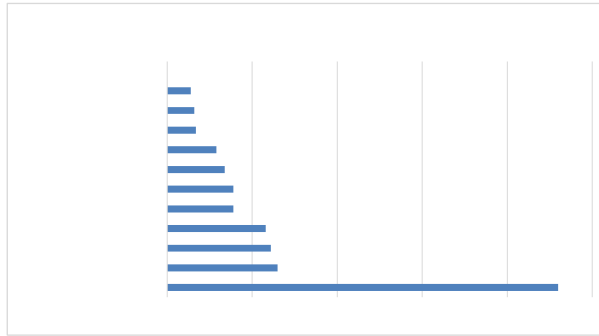
SEXO	NÚMERO
FEMININO	298
MASCULINO	301
NÃO DECLAROU	3
<b>TOTAL</b>	<b>602</b>



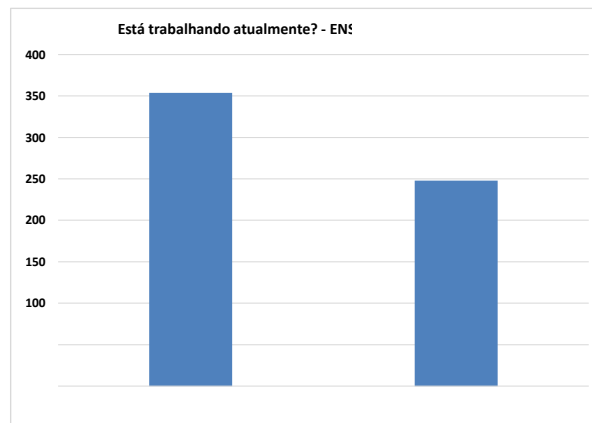




PROFISSÃO	NÚMERO
OUTROS	230
CONSTRUÇÃO CÍVIL	65
NÃO TRABALHA	61
EMPREGO DOMÉSTICO	58
INDÚSTRIA	39
DESEMPREGADO	39
AUXILIAR DE LIMPEZA	34
APOSENTADO	29
AUTÔNOMO	17
COMÉRCIO	16
SAÚDE	14
<b>TOTAL</b>	<b>602</b>

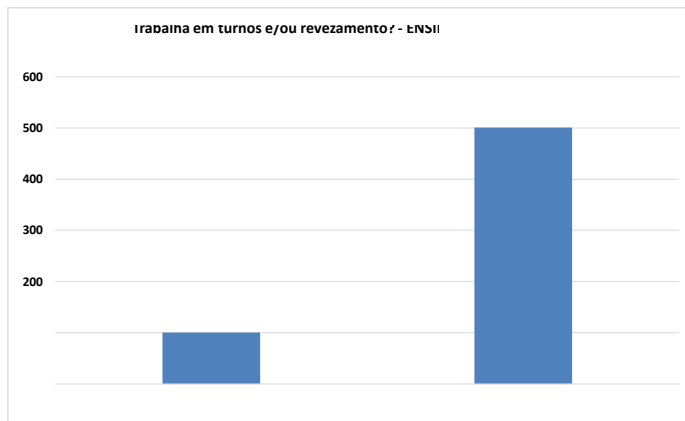


Está trabalhando atualmente?	NÚMERO
SIM	354
NÃO	248
<b>TOTAL</b>	<b>602</b>

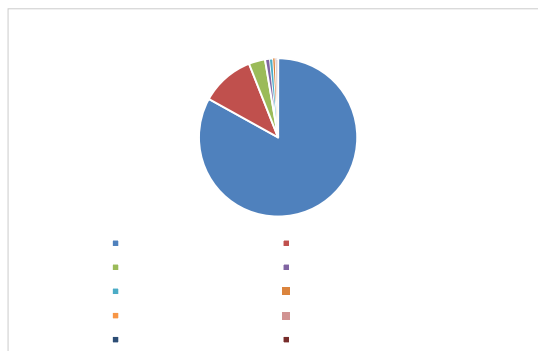




Trabalha em turnos e/ou revezamento?	NÚMERO
SIM	101
NÃO	501
<b>TOTAL</b>	<b>602</b>

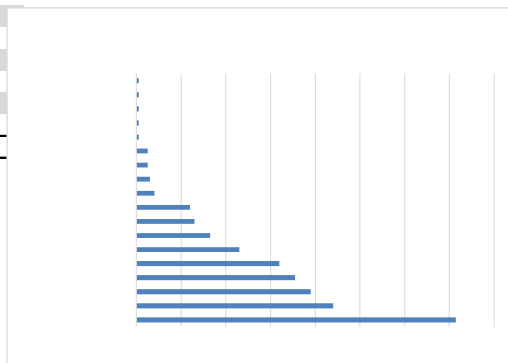


Reside em que cidade?	NÚMERO
JUNDIAÍ	500
VÁRZEA PAULISTA	66
CAMPO LIMPO PAULISTA	20
FRANCISCO MORATO	6
CAJAMAR	4
ITUPEVA	2
CAIEIRAS	1
CARAPICÚIBA	1
SÃO BERNARDO DO CAMPO	1
LOUVEIRA	1
<b>TOTAL</b>	<b>602</b>

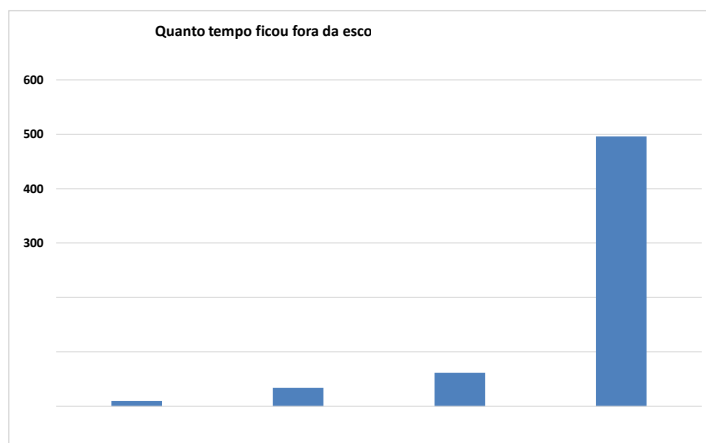




Em que estado nasceu?	NÚMERO
São Paulo	143
Bahia	88
Minas Gerais	78
Pernambuco	71
Alagoas	64
Paraná	46
Paraíba	33
Ceará	26
Sergipe	24
Maranhão	8
Rio Grande do Norte	6
Piauí	5
Espirito Santo	5
Mato Grosso	1
Rio Grande do Sul	1
Goias	1
Mato Grosso do Sul	1
Outros países	1
<b>TOTAL</b>	<b>602</b>

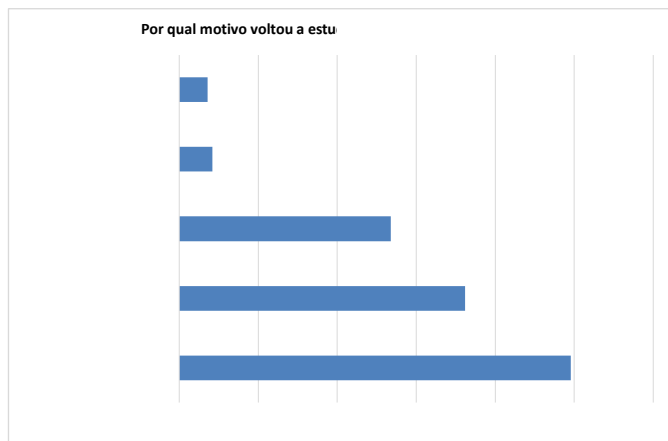


Quanto tempo ficou fora da escola?	NÚMERO
Até 1 ano	10
De 1 a 5 anos	34
De 5 a 10 anos	62
Mais de 10 anos	496
<b>TOTAL</b>	<b>602</b>

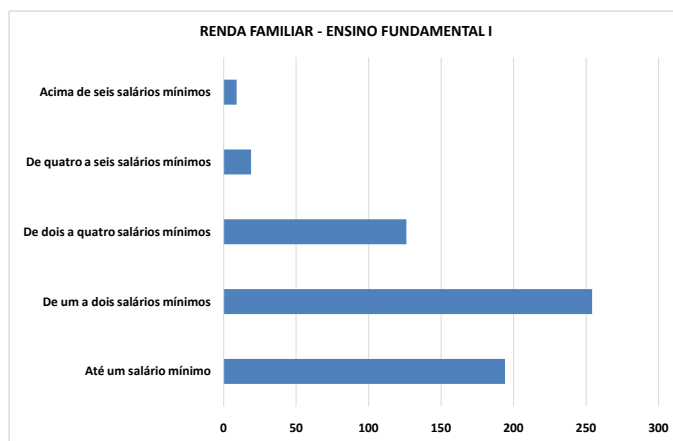




Por qual motivo voltou a estudar?	NÚMERO
Realização Pessoal	248
Continuidade dos estudos	181
Trabalho	134
Outros	21
Segurado do INSS	18
<b>TOTAL</b>	<b>602</b>

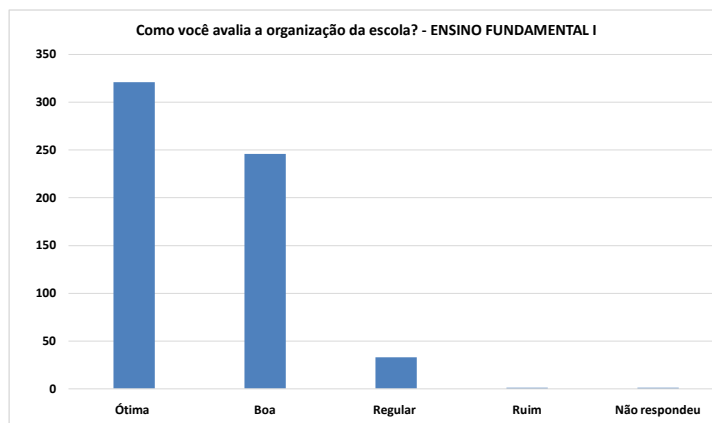


Renda familiar	NÚMERO
Até um salário mínimo	194
De um a dois salários mínimos	254
De dois a quatro salários mínimos	126
De quatro a seis salários mínimos	19
Acima de seis salários mínimos	9
<b>TOTAL</b>	<b>602</b>

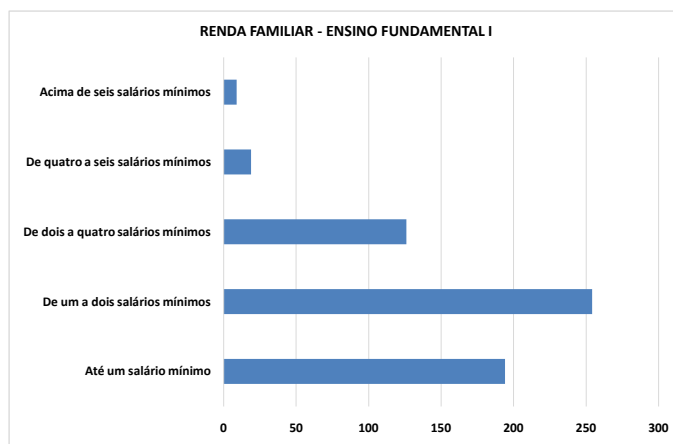




Como você avalia a organização da escola?	NÚMERO
Ótima	321
Boa	246
Regular	33
Ruim	1
Não respondeu	1
<b>TOTAL</b>	<b>602</b>

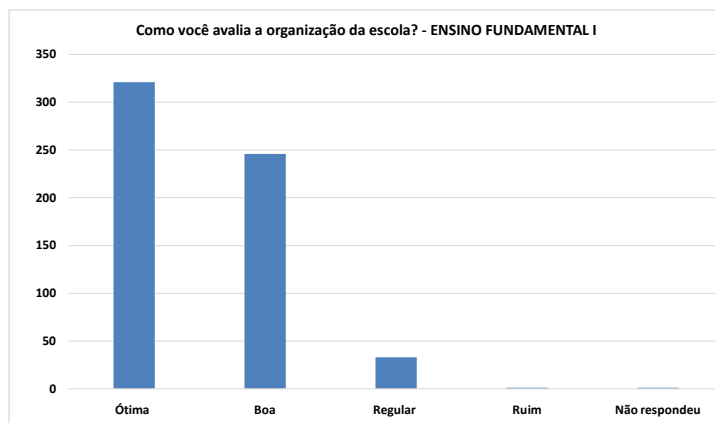


Renda familiar	NÚMERO
Até um salário mínimo	194
De um a dois salários mínimos	254
De dois a quatro salários mínimos	126
De quatro a seis salários mínimos	19
Acima de seis salários mínimos	9
<b>TOTAL</b>	<b>602</b>





Como você avalia a organização da escola?	NÚMERO
Ótima	321
Boa	246
Regular	33
Ruim	1
Não respondeu	1
<b>TOTAL</b>	<b>602</b>

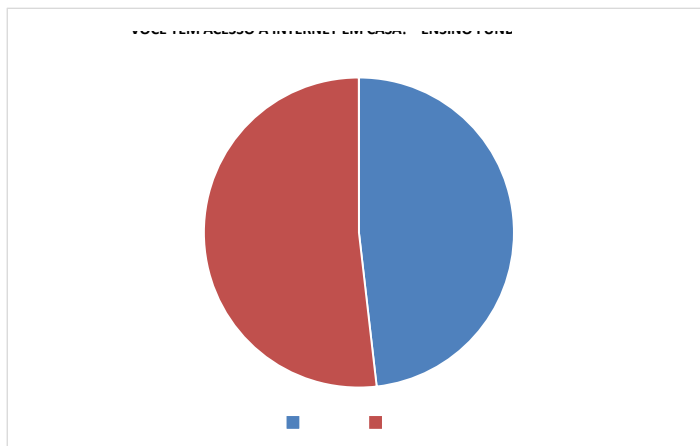


Você tem computador em casa?	NÚMERO
Sim	273
Não	329
<b>TOTAL</b>	<b>602</b>



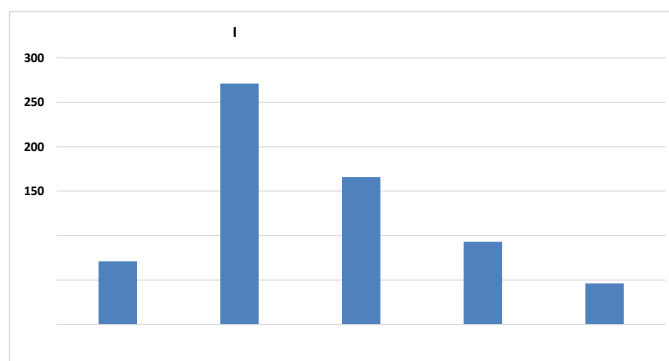


VOCÊ TEM ACESSO A INTERNET EM CASA?	NÚMERO
SIM	290
NÃO	312
<b>TOTAL</b>	<b>602</b>



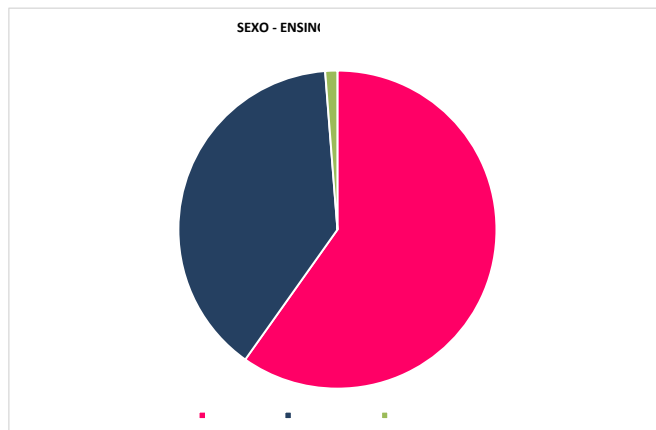
## ENSINO FUNDAMENTAL II

IDADE	NÚMERO
16 a 20 anos	71
21 a 40 anos	271
41 a 50 anos	166
51 a 60 anos	93
acima de 60 anos	46
<b>TOTAL</b>	<b>647</b>

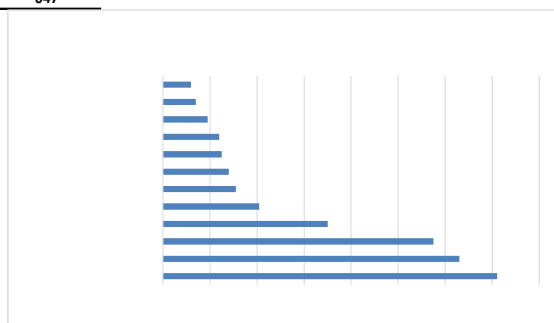




SEXO	NÚMERO
FEMININO	387
MASCULINO	252
NÃO DECLAROU	8
<b>TOTAL</b>	<b>647</b>



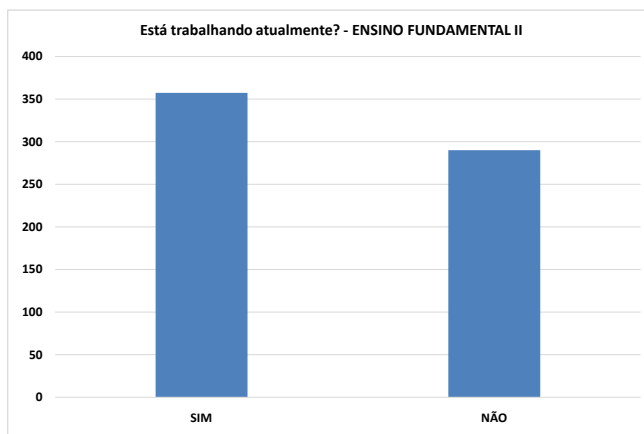
PROFISSÃO	NÚMERO
OUTROS	142
NÃO TRABALHA	126
INDÚSTRIA	115
COMÉRCIO	70
EMPREGO DOMÉSTICO	41
DESEMPREGADO	31
AUTÔNOMO	28
AUXILIAR DE LIMPEZA	25
NÃO DECLARADO	24
CONSTRUÇÃO CÍVIL	19
SAÚDE	14
APOSENTADO	12
<b>TOTAL</b>	<b>647</b>



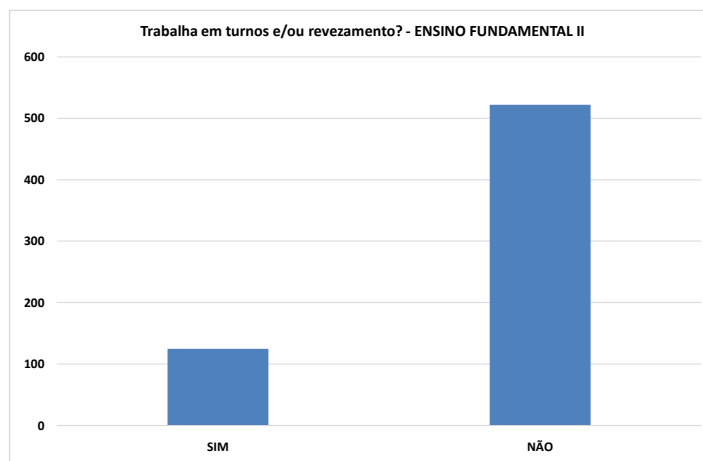




Está trabalhando atualmente?	NÚMERO
SIM	357
NÃO	290
<b>TOTAL</b>	<b>647</b>

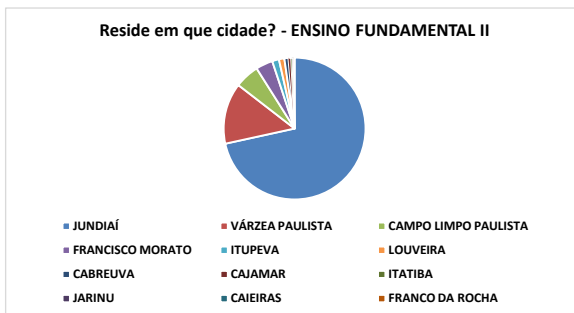


Trabalha em turnos e/ou revezamento?	NÚMERO
SIM	125
NÃO	522
<b>TOTAL</b>	<b>647</b>

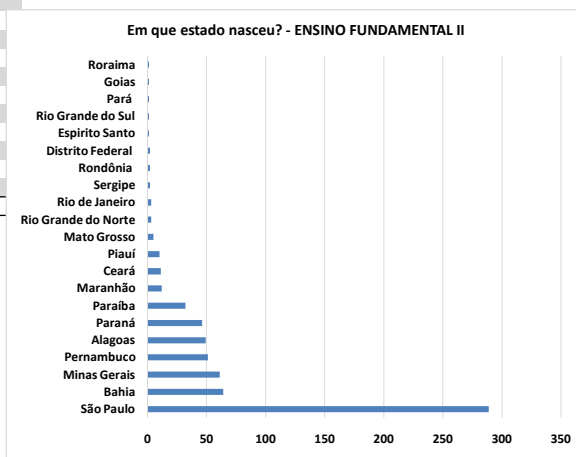




Reside em que cidade?	NÚMERO
JUNDIÁ	463
VÁRZEA PAULISTA	90
CAMPO LIMPO PAULISTA	36
FRANCISCO MORATO	25
ITUPEVA	10
LOUVEIRA	8
CABREUVA	6
CAJAMAR	4
ITATIBA	2
JARINU	1
CAIEIRAS	1
FRANCO DA ROCHA	1
<b>TOTAL</b>	<b>647</b>

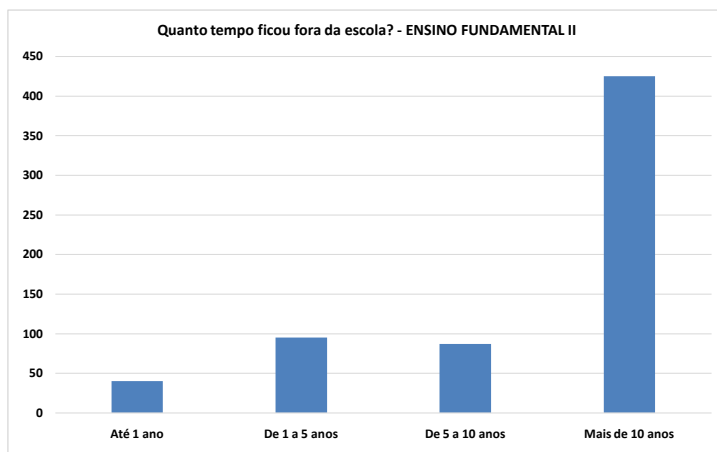


Em que estado nasceu?	NÚMERO
São Paulo	289
Bahia	64
Minas Gerais	61
Pernambuco	51
Alagoas	49
Paraná	46
Paraíba	32
Maranhão	12
Ceará	11
Piauí	10
Mato Grosso	5
Rio Grande do Norte	3
Rio de Janeiro	3
Sergipe	2
Rondônia	2
Distrito Federal	2
Espirito Santo	1
Rio Grande do Sul	1
Pará	1
Goias	1
Roraima	1
<b>TOTAL</b>	<b>647</b>

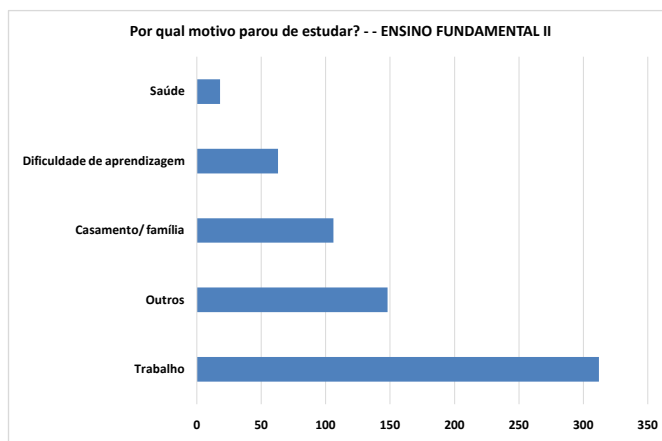




Quanto tempo ficou fora da escola?	NÚMERO
Até 1 ano	40
De 1 a 5 anos	95
De 5 a 10 anos	87
Mais de 10 anos	425
<b>TOTAL</b>	<b>647</b>

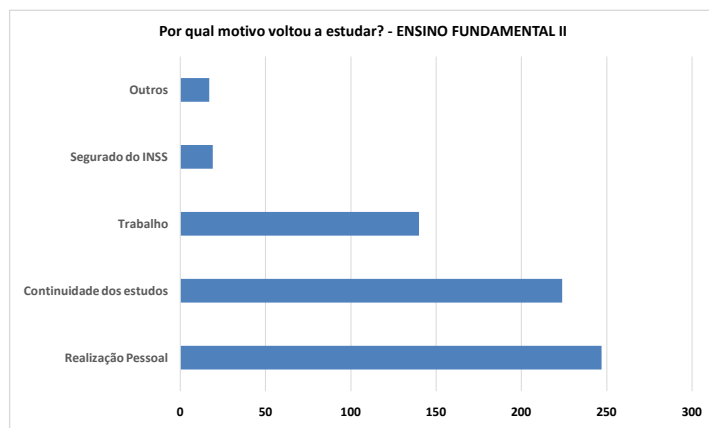


Por qual motivo parou de estudar?	NÚMERO
Trabalho	312
Outros	148
Casamento/ família	106
Dificuldade de aprendizagem	63
Saúde	18
<b>TOTAL</b>	<b>647</b>

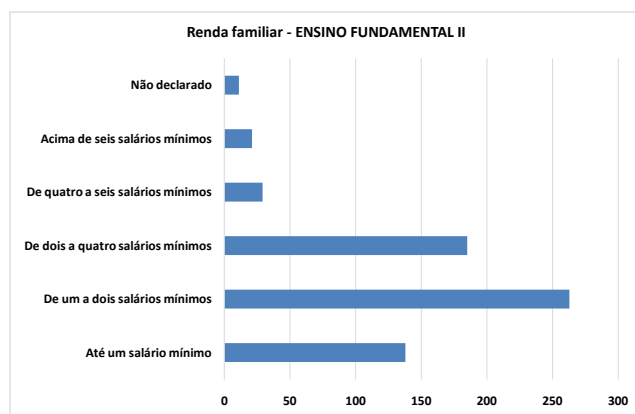




Por qual motivo voltou a estudar?	NÚMERO
Realização Pessoal	247
Continuidade dos estudos	224
Trabalho	140
Segurado do INSS	19
Outros	17
<b>TOTAL</b>	<b>647</b>

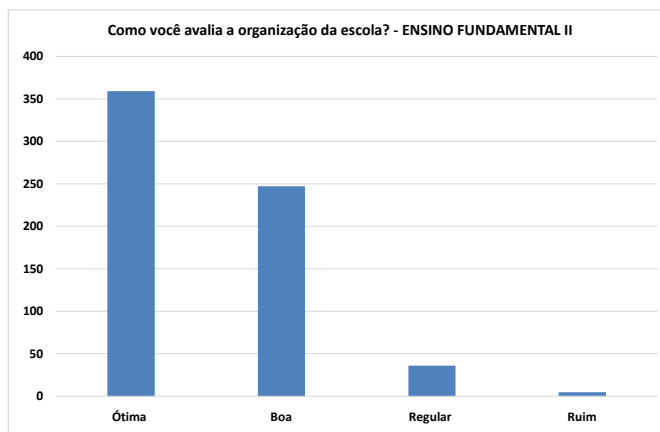


Renda familiar	NÚMERO
Até um salário mínimo	138
De um a dois salários mínimos	263
De dois a quatro salários mínimos	185
De quatro a seis salários mínimos	29
Acima de seis salários mínimos	21
Não declarado	11
<b>TOTAL</b>	<b>647</b>





Como você avalia a organização da escola?	NÚMERO
Ótima	359
Boa	247
Regular	36
Ruim	5
<b>TOTAL</b>	<b>647</b>



Você tem computador em casa?	NÚMERO
Sim	413
Não	234
<b>TOTAL</b>	<b>647</b>



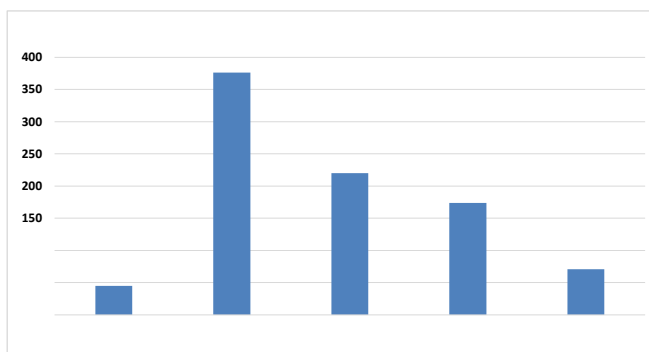


VOCÊ TEM ACESSO A INTERNET EM CASA?	NÚMERO
SIM	440
NÃO	207
<b>TOTAL</b>	<b>647</b>



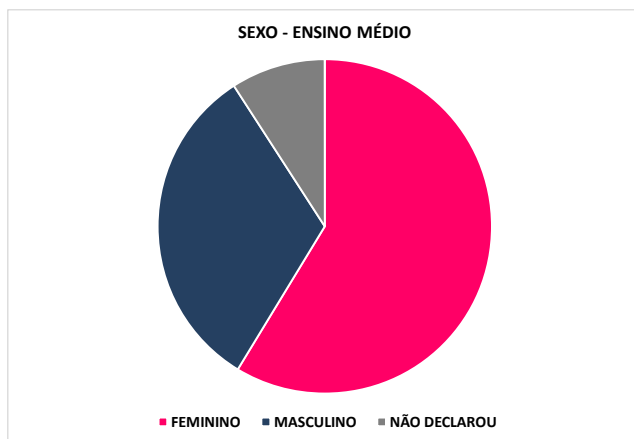
## ENSINO MÉDIO

IDADE	NÚMERO
16 a 20 anos	45
21 a 40 anos	376
41 a 50 anos	220
51 a 60 anos	174
acima de 60 anos	71
<b>TOTAL</b>	<b>886</b>

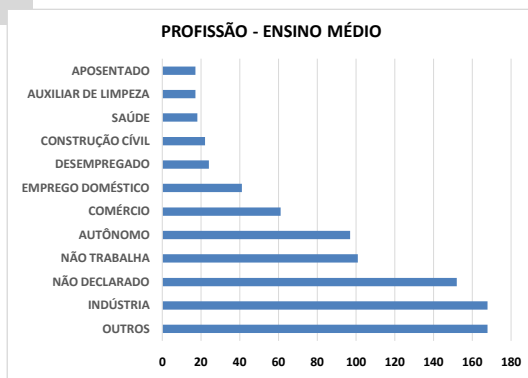




SEXO	NÚMERO
FEMININO	520
MASCULINO	285
NÃO DECLAROU	81
<b>TOTAL</b>	<b>886</b>

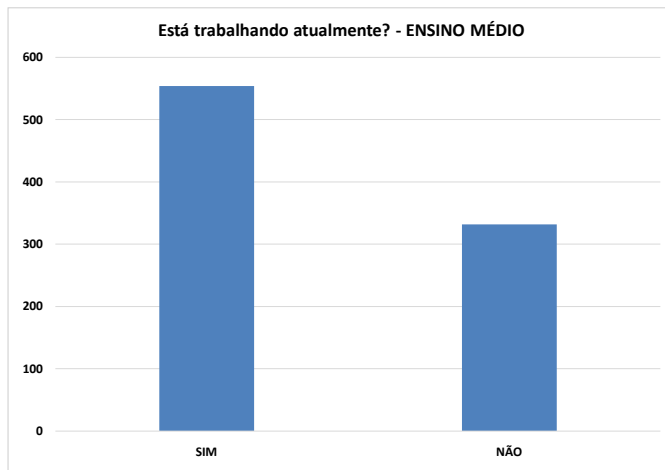


PROFISSÃO	NÚMERO
OUTROS	168
INDÚSTRIA	168
NÃO DECLARADO	152
NÃO TRABALHA	101
AUTÔNOMO	97
COMÉRCIO	61
EMPREGO DOMÉSTICO	41
DESEMPREGADO	24
CONSTRUÇÃO CÍVIL	22
SAÚDE	18
AUXILIAR DE LIMPEZA	17
APOSENTADO	17

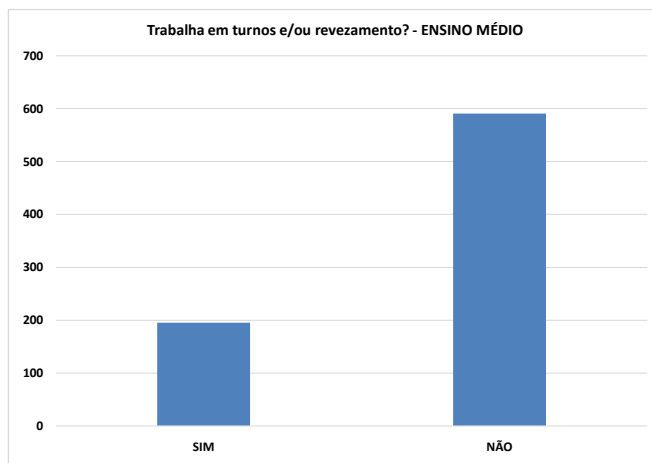




Está trabalhando atualmente?	NÚMERO
SIM	554
NÃO	332
<b>TOTAL</b>	<b>886</b>



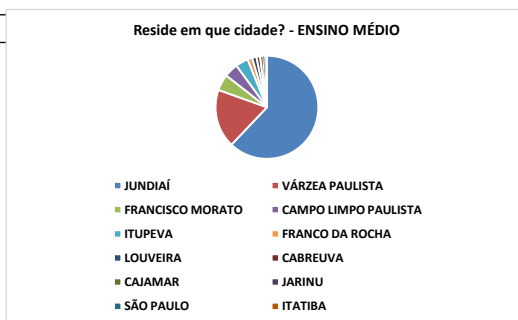
Trabalha em turnos e/ou revezamento?	NÚMERO
SIM	195
NÃO	591
<b>TOTAL</b>	<b>786</b>



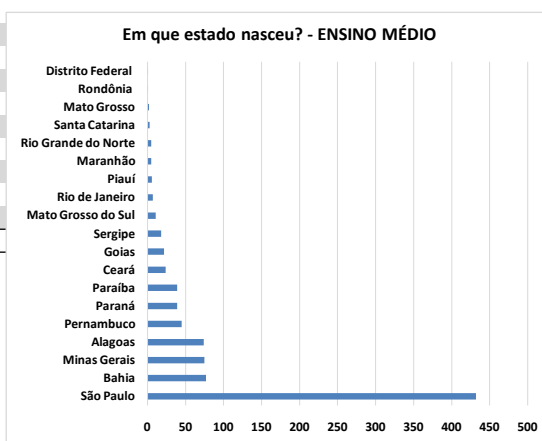




Reside em que cidade?	NÚMERO
JUNDIAÍ	550
VÁRZEA PAULISTA	163
FRANCISCO MORATO	45
CAMPO LIMPO PAULISTA	39
ITUPEVA	35
FRANCO DA ROCHA	13
LOUVEIRA	12
CABREUVA	10
CAJAMAR	9
JARINU	5
SÃO PAULO	3
ITATIBA	2
<b>TOTAL</b>	<b>886</b>

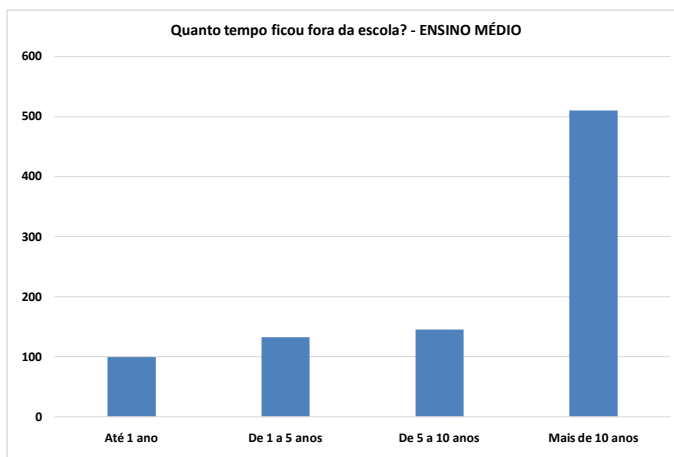


Em que estado nasceu?	NÚMERO
São Paulo	432
Bahia	77
Minas Gerais	75
Alagoas	74
Pernambuco	45
Paraná	39
Paraíba	39
Ceará	24
Goiás	22
Sergipe	18
Mato Grosso do Sul	11
Rio de Janeiro	7
Piauí	6
Maranhão	5
Rio Grande do Norte	5
Santa Catarina	3
Mato Grosso	2
Rondônia	1
Distrito Federal	1
<b>TOTAL</b>	<b>886</b>

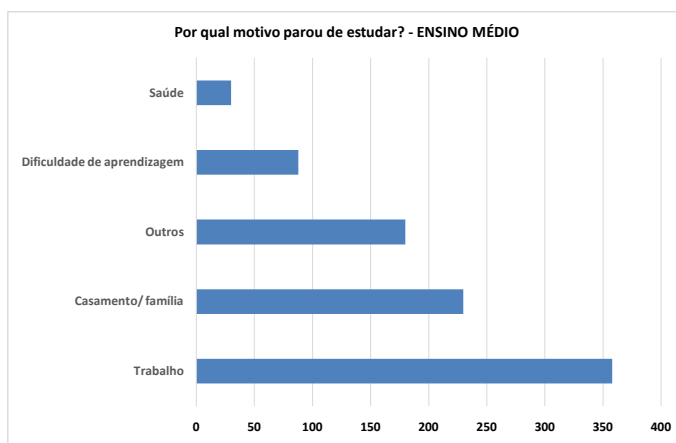




Quanto tempo ficou fora da escola?	NÚMERO
Até 1 ano	99
De 1 a 5 anos	132
De 5 a 10 anos	145
Mais de 10 anos	510
<b>TOTAL</b>	<b>886</b>

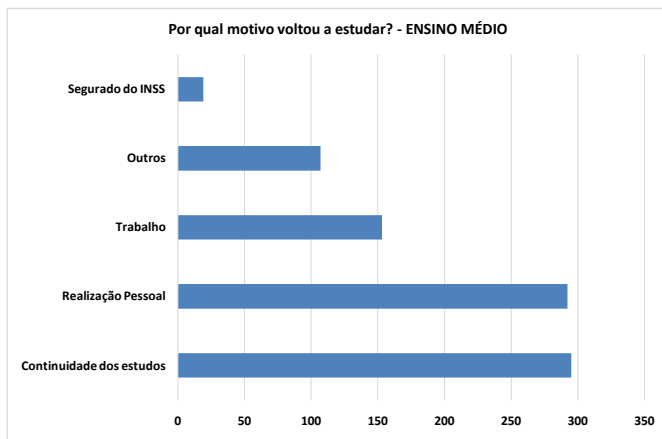


Por qual motivo parou de estudar?	NÚMERO
Trabalho	358
Casamento/ família	230
Outros	180
Dificuldade de aprendizagem	88
Saúde	30
<b>TOTAL</b>	<b>886</b>

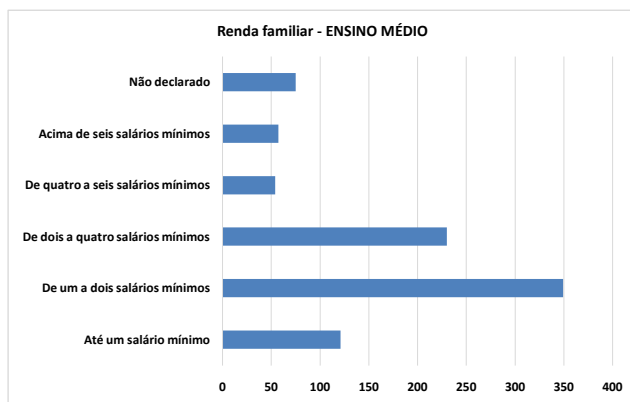




Por qual motivo voltou a estudar?	NÚMERO
Continuidade dos estudos	295
Realização Pessoal	292
Trabalho	153
Outros	107
Segurado do INSS	19
<b>TOTAL</b>	<b>866</b>



Renda familiar	NÚMERO
Até um salário mínimo	121
De um a dois salários mínimos	349
De dois a quatro salários mínimos	230
De quatro a seis salários mínimos	54
Acima de seis salários mínimos	57
Não declarado	75
<b>TOTAL</b>	<b>886</b>





Como você avalia a organização da escola?	NÚMERO
Ótima	422
Boa	395
Regular	36
Não declarou	31
Ruim	2
<b>TOTAL</b>	<b>886</b>

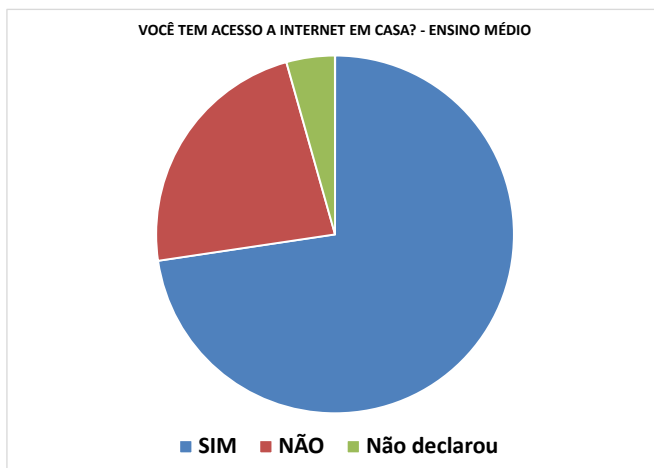


Você tem computador em casa?	NÚMERO
Sim	574
Não	263
Não declarou	29
<b>TOTAL</b>	<b>866</b>





VOCÊ TEM ACESSO A INTERNET EM CASA?	NÚMERO
SIM	629
NÃO	199
Não declarou	38
<b>TOTAL</b>	<b>866</b>



**10.4. Estrutura Curricular Da Educação De Jovens, Adultos E Idosos****LINGUAGENS, CÓDIGOS E SUAS TECNOLOGIAS.****Concepções da área de conhecimento:**

A área de conhecimento **LINGUAGENS, CÓDIGOS E SUAS TECNOLOGIAS** trabalha diretamente com o desenvolvimento da linguagem e a produção de sentidos. Mais do que objetos de conhecimento, as linguagens são meios para o próprio conhecimento.

Os estudos na área desenvolvem o conhecimento linguístico, musical, corporal, gestual, de imagens, do espaço e das formas. A área desenvolve ainda os conhecimentos de investigação, compreensão e contextualização sociocultural: análise de recursos expressivos das linguagens, recuperação de patrimônio representativo da cultura, articulação de redes de diferenças e semelhanças entre as linguagens, entre outras. Trabalha também as linguagens não apenas como formas de expressão e comunicação, mas como constituidoras de significados, conhecimentos e valores.

O educando, no processo de produção, deve associar essas tecnologias da comunicação e da informação aos conhecimentos científicos e às outras linguagens; precisa aprender e apreender a escrita, a leitura e os sistemas simbólicos das diferentes linguagens como forma de interpretar a si mesmo e ao mundo.

**ARTE.****Objetivos:**

- Fazer leitura de mundo;
- Enxergar e reconhecer expressões artísticas;
- Experimentar processos artísticos;
- Estimular a produção pessoal;
- Apreciar obras artísticas e seus autores em diferentes épocas e locais.

**ENSINO FUNDAMENTAL I****ENSINO FUNDAMENTAL II****ENSINO MÉDIO**



<ul style="list-style-type: none"> <li>• Elementos formais I             <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Linhas</li> <li>✓ Formas</li> <li>✓ Cores</li> </ul> </li> <li>• Vivências             <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Experimentação da parte prática, a partir da teoria apresentada / contextualizada.</li> </ul> </li> <li>• Introdução à apreciação e fruição de obras</li> <li>• Introdução às técnicas artísticas             <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Uso de materiais básicos em Arte: lápis, papéis, tintas, borracha etc.</li> </ul> </li> <li>• Introdução aos procedimentos             <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Uso dos materiais (tintas, lápis, borracha, régua etc.)</li> <li>✓ Manutenção e organização dos materiais</li> </ul> </li> <li>• Noções das cinco linguagens             <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Teatro</li> <li>✓ Dança</li> <li>✓ Música</li> <li>✓ Artes visuais</li> <li>✓ Audiovisual</li> </ul> </li> <li>• Valorização do patrimônio histórico, artístico e cultural.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• História da Arte (noções)             <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Contexto social</li> <li>✓ Características dos movimentos artísticos</li> <li>✓ Biografia dos artistas</li> </ul> </li> <li>• Apreciação e fruição de obras</li> <li>• Elementos formais II             <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Aprofundamento do estudo das cores (primárias, secundárias etc.), linhas, formas</li> <li>✓ Figura e fundo</li> <li>✓ Perspectiva</li> <li>✓ Luz e sombra (aplicação em lápis)</li> </ul> </li> <li>• Vivências das cinco linguagens             <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Teatro</li> <li>✓ Dança</li> <li>✓ Música</li> <li>✓ Artes visuais</li> <li>✓ Audiovisual</li> </ul> </li> <li>• Aprofundamento de técnicas I             <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Técnica do uso dos materiais (lápis, tintas etc.)</li> </ul> </li> <li>• Retomada de procedimentos: uso de materiais, sua manutenção e organização</li> <li>• Valorização do patrimônio histórico, artístico e cultural.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• História da Arte (aprofundamento)             <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Estilo dos artistas</li> <li>✓ Biografia dos artistas</li> </ul> </li> <li>• Apreciação e fruição de obras</li> <li>• Aprofundamento de elementos formais II             <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Luz e sombra, perspectiva aérea e geométrica – aplicação em tela</li> </ul> </li> <li>• Aprofundamento das cinco linguagens             <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Teatro</li> <li>✓ Dança</li> <li>✓ Artes visuais</li> <li>✓ Audiovisual</li> <li>✓ Música</li> </ul> <p style="margin-left: 40px;">Trabalho com ritmos específicos (samba, música clássica etc.)</p> </li> <li>• Aprofundamento de técnicas II             <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Técnica do uso dos materiais (lápis aquarelável, tinta acrílica etc.)</li> </ul> </li> <li>• Retomada de procedimentos: uso de materiais, sua manutenção e organização</li> <li>• Valorização do patrimônio histórico, artístico e cultural.</li> </ul>
---	---	--

**Metodologias:**

- Apreciação de obras nas diferentes linguagens artísticas;
- Realização de produções individuais e/ou coletivas nas diferentes linguagens artísticas;
- Contextualização de artistas, obras e movimentos artísticos em diferentes épocas, lugares e culturas;
- Aulas teóricas e práticas, com vivências e experimentações
- Trabalhos individuais e em grupo
- Visitas externas
- Círculo de cultura

**INFORMÁTICA.**



**Objetivos:**

- Promover o uso da informática, a fim de desenvolver diversas habilidades com o uso do computador.
- Estimular a utilização dos recursos da informática como ferramenta de apoio em vários aspectos do seu dia a dia, contribuindo com a inclusão digital.

ENSINO FUNDAMENTAL I	ENSINO FUNDAMENTAL II	ENSINO MÉDIO
<p><b>4º ano</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecendo o computador.</li> <li>• Partes do computador, hardware e software.</li> <li>• Windows: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Área de trabalho, ícones, barra de tarefas, janelas, botão iniciar;</li> </ul> </li> <li>• Uso do mouse: clique, duplo clique, arrastar e soltar;</li> <li>• Word: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Uso do teclado, acentos, pontuações <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Guias de menus</li> <li>✓ Formatação</li> </ul> </li> </ul> </li> <li>• Internet</li> <li>• Email</li> <li>• PowerPoint: <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Apresentação;</li> <li>✓ Formatação</li> </ul> </li> </ul> <p><b>5º ano</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Internet</li> <li>• Excel: <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Fórmulas, funções e gráficos.</li> </ul> </li> </ul>		

**Metodologias:**

- Aulas expositivas e dialógicas
- Utilização do computador, softwares específicos e a Internet para apropriação dos conceitos aprendidos
- Pesquisas na internet
- Criação e utilização de email
- Criação de planilhas de uso pessoal

**LÍNGUA INGLESA.**

**Objetivos:**

- Desenvolver nos educandos a percepção da importância do aprendizado da Língua Inglesa;
- Compreender a aplicabilidade do Inglês no campo profissional e tecnológico;
- Proporcionar subsídios para a apropriação e uso da língua inglesa em situações cotidianas;
- Mobilizar o aluno para uma participação e interação na sociedade local e global.

ENSINO FUNDAMENTAL I	ENSINO FUNDAMENTAL II	ENSINO MÉDIO
----------------------	-----------------------	--------------





	<ul style="list-style-type: none"><li>• Introdução:<ul style="list-style-type: none"><li>✓ A influência da Língua Inglesa no dia a dia.</li><li>✓ Por que estudar inglês?</li><li>✓ Perguntas e respostas sobre informações pessoais (nome, endereço, telefone etc.)</li><li>✓ Apresentações</li><li>✓ Alfabeto</li><li>✓ Numerais até 10</li><li>✓ Palavras cognatas; falsos cognatos</li></ul></li><li>• Parte II<ul style="list-style-type: none"><li>✓ Membros da família (uso de pronomes pessoais)</li><li>✓ Verbo “to be” na forma afirmativa</li><li>✓ Dias da semana</li><li>✓ Meses do ano</li><li>✓ Cores</li><li>✓ Numerais até 50</li><li>✓ Pronomes demonstrativos e artigos.</li></ul></li><li>• Parte III<ul style="list-style-type: none"><li>✓ Nacionalidades</li><li>✓ Verbo “to be” na forma negativa e interrogativa</li><li>✓ Profissões</li><li>✓ Esportes</li><li>✓ Estações do ano</li><li>✓ Datas comemorativas</li><li>✓ Numerais até 100</li></ul></li><li>• Parte IV<ul style="list-style-type: none"><li>✓ Numerais até 1000</li><li>✓ Preços e produtos</li></ul></li></ul>	
<p><b>Metodologias:</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Aulas expositivas e dialógicas</li><li>• Uso de mídias: slides, músicas, filmes</li><li>• Atividades com foco na oralidade</li><li>• Atividades individuais e em grupo</li></ul>		
<b>LÍNGUA PORTUGUESA.</b>		



**Objetivos:**

- Reconhecer, compreender e produzir textos, orais e escritos, de diferentes gêneros;
- Ler obras literárias, produtiva e autonomamente;
- Compreender a língua como fenômeno cultural, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso;
- Reconhecer a língua como instrumento de construção da identidade de seus usuários e da comunidade a que pertencem;
- Valorizar a escrita como um bem cultural de transformação da sociedade;
- Posicionar-se criticamente contra preconceitos linguísticos;
- Posicionar-se criticamente frente a ideologias veiculadas nos diferentes discursos;
- Valorizar a literatura e outras manifestações culturais como formas de compreensão do mundo e de si mesmo.

**ENSINO FUNDAMENTAL I**

**ENSINO FUNDAMENTAL II**

**ENSINO MÉDIO**



<ul style="list-style-type: none"><li>• Análise e reflexão da língua</li><li>• Aquisição do sistema de escrita a partir da oralidade: leitura, interpretação e produção de textos utilizando-se de diversos gêneros textuais, tais como: lista, legenda, <i>parlenda</i>, adivinha, legenda.</li><li>• Aquisição do sistema de escrita a partir da oralidade: leitura, interpretação e produção de textos utilizando-se de diversos gêneros textuais, tais como: lista, legenda, <i>parlenda</i>, adivinha, bilhete</li><li>• Texto narrativo<ul style="list-style-type: none"><li>✓ Gramática: ortografia – regularidades e irregularidades</li><li>✓ Leitura e interpretação de texto</li><li>✓ Relato de experiência</li></ul></li><li>• Texto narrativo e descritivo<ul style="list-style-type: none"><li>✓ Gramática: ortografia – regularidades e irregularidades</li><li>✓ Leitura e interpretação de texto</li><li>✓ Resumo</li></ul></li><li>• Textos dissertativos<ul style="list-style-type: none"><li>✓ Classes gramaticais contextualizadas</li><li>✓ Leitura e interpretação de textos</li><li>✓ Elementos da coesão e coerência</li><li>✓ Introdução ao Artigo de Opinião</li></ul></li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Gêneros textuais I: Poema, lenda, crônica e anúncio publicitário.<ul style="list-style-type: none"><li>✓ Conteúdos: Classe de palavras, norma culta e coloquial, linguagem verbal e não verbal, concordância nominal, variedades regionais, pontuação e ortografia.</li></ul></li><li>• Gêneros textuais II: Letra de canção, notícia, tira e memórias literárias.<ul style="list-style-type: none"><li>✓ Conteúdos: Denotação e conotação; antônimo e sinônimo; concordância verbal; frase, oração e período; interjeição; pronomes; intertextualidade; pontuação e ortografia.</li></ul></li><li>• Gêneros textuais III: Conto, entrevista, resumo e seminário.<ul style="list-style-type: none"><li>✓ Conteúdos: Discurso direto e indireto; sujeito e predicado; verbos transitivos e intransitivos; elementos coesivos, ortografia e pontuação.</li></ul></li><li>• Gêneros textuais IV: Reportagem, debate regrado, artigo de opinião e charge.<ul style="list-style-type: none"><li>✓ Conteúdos: Coesão textual, coerência, operadores argumentativos, introdução: orações coordenadas e subordinadas, ortografia e</li></ul></li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Variações linguísticas</li><li>• Texto literário e não literário</li><li>• Movimentos literários – contexto histórico, autores e obras:<ul style="list-style-type: none"><li>✓ Trovadorismo</li><li>✓ Humanismo</li><li>✓ Classicismo</li><li>✓ Literatura Informativa sobre o Brasil</li><li>✓ Barroco</li><li>✓ Arcadismo</li><li>✓ Romantismo</li><li>✓ Realismo / Naturalismo / Parnasianismo</li><li>✓ Simbolismo</li><li>✓ Pré-Modernismo</li><li>✓ Modernismo</li></ul></li><li>• Artigo de opinião (redação)</li><li>• Currículo</li><li>• Figuras de linguagem</li><li>• Gramática<ul style="list-style-type: none"><li>✓ Pontuação</li><li>✓ Concordância nominal</li><li>✓ Concordância verbal</li><li>✓ Regência nominal</li><li>✓ Regência verbal</li><li>✓ Sujeito e predicado</li><li>✓ Ortografia: casos específicos</li></ul></li></ul>
--	--	--

**Metodologias:**

- Círculos de cultura
- Protagonismo (favorecer a desinibição, encorajar a expressão espontânea e estimular a fluência de ideias)
- Atividades culturais (teatros, saraus, visitas a museus, exposições etc.)
- Atividades de compreensão e interpretação, linguagem, linguística e produção de texto;
- Uso de norma padrão e não padrão em diferentes situações de comunicação;
- Leitura extraclasse;
- Atividades em grupos;
- Produção de textos;
- Reescrita de textos;
- Leitura de diferentes gêneros orais e escritos;
- Debate;
- Atividade de escrita coletiva e individual.

**Observação:**

A temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena” (Lei 11.645, de 10 de março de 2008) será trabalhada pelas disciplinas de História, Arte e Língua Portuguesa em todos os anos do Ensino Fundamental I, Ensino Fundamental II e Ensino Médio, a partir de projetos e sequências didáticas elaboradas pelos professores.

**Referências Bibliográficas.**

BAKTHIN, M. M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)*. Matemática. Ensino Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

FIORIN, J. L. *Elementos de análise do discurso*. São Paulo: Contexto, 2000.

FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2011.

MARCUSCHI, L. A. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.

VYGOTSKY, L. S. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2015.

**CIÊNCIAS HUMANAS E SUAS TECNOLOGIAS.****Concepções da área de conhecimento.**

A área de conhecimento **CIÊNCIAS HUMANAS E SUAS TECNOLOGIAS** trabalha a compreensão da sociedade, sua gênese e transformações, como produtos da ação humana; trabalha ainda a compreensão do processo de ocupação e transformações do espaço geográfico em seus desdobramentos políticos, sociais, culturais, econômicos e humanos.

Também são elementos de estudo da área o entendimento das relações entre a produção do conhecimento e o indivíduo, da sociedade e da cultura, sociedade/espço e trabalho; a importância das tecnologias contemporâneas de comunicação e informação e seus desdobramentos e influências; apropriação e interpretação das variadas linguagens na compreensão dos fenômenos e na proposição de intervenção e solução de problemas pelos educandos.

**GEOGRAFIA.**



**Objetivos:**

- Estudar a relação entre o processo histórico na formação da sociedade e o funcionamento da natureza por meio da leitura do espaço geográfico como objeto central de estudo e suas categorias: território, região, paisagem e lugar;
- Analisar as características da atual divisão internacional do trabalho e da produção, estabelecendo relações entre desenvolvimento e subdesenvolvimento das nações;
- Reconhecer as mudanças causadas na paisagem por processos naturais e pela intervenção do homem;
- Desenvolver a consciência crítica diante da realidade social, política e econômica.

**ENSINO FUNDAMENTAL I**

**ENSINO FUNDAMENTAL II**

**ENSINO MÉDIO**



<ul style="list-style-type: none"><li>• Alfabetização cartográfica<ul style="list-style-type: none"><li>✓ Planta baixa da sala de aula com localização dos pontos cardeais</li><li>✓ Identificação dos pontos de referência no trajeto casa-escola</li><li>✓ Identificação e diferenciação entre carta e mapa</li><li>✓ Estudo do mapa de Jundiá.</li></ul></li><li>• Lugar e paisagem</li><li>• Paisagem natural e cultural (local e global)</li><li>• Sustentabilidade: poluição e saneamento básico</li><li>• Alfabetização cartográfica<ul style="list-style-type: none"><li>✓ Estudo dos elementos do mapa: título, legenda, convenções cartográficas</li><li>✓ Estudo do mapa do Brasil: físico, político, cultural</li></ul></li><li>• Lugar e paisagem</li><li>• As Transformações no meio urbano e questões sociais.</li><li>• Sustentabilidade: questões de reciclagem</li><li>• Alfabetização cartográfica<ul style="list-style-type: none"><li>• Estudo do mapa do continente americano: físico (território), político (fronteiras) e cultural</li><li>• Estudo do mapa do continente africano: aspectos</li></ul></li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Linguagem cartográfica</li><li>• Regionalização do Brasil</li><li>• População e movimentos migratórios no Brasil</li><li>• Urbanização: a cidade e seus desafios</li><li>• O direito à moradia</li><li>• Desenvolvimento Humano – IDH</li><li>• Demografia – a pirâmide das idades</li><li>• Recursos naturais</li><li>• Consumo consciente e escassez</li><li>• Usos renováveis de recursos</li><li>• Problemas ambientais</li><li>• Globalização: aspectos culturais e econômicos</li><li>• Direitos Humanos</li><li>• Consumismo</li><li>• Desenvolvimento sustentável</li><li><p>* As categorias geográficas como lugar, território, paisagem, espaço geográfico, região permeiam todo esse percurso ao longo do trabalho com os itens acima.</p></li><li>• O território brasileiro, aspectos físicos</li><li>• A produção</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• O espaço geográfico e a forma de produção capitalista<ul style="list-style-type: none"><li>✓ Fatores históricos</li><li>✓ DIT / Regionalização do espaço<ul style="list-style-type: none"><li>Países desenvolvidos e subdesenv.</li><li>Indicadores sociais e econômicos</li></ul></li></ul></li><li>• Capitalismo e exploração do trabalho: trabalho como mercadoria</li><li>• Os meios de produção; alienação e mais valia</li><li>• A Era das Revoluções<ul style="list-style-type: none"><li>✓ 1ª 2ª e 3ª Revolução Industrial</li><li>✓ O meio técnico científico informacional</li></ul></li><li>• As fases do Capitalismo<ul style="list-style-type: none"><li>✓ Comercial</li><li>✓ Industrial</li><li>✓ Financeiro</li><li>✓ Informacional</li></ul></li><li>• O espaço da globalização: o abismo entre regiões ricas e pobres<ul style="list-style-type: none"><li>✓ Fluxos materiais e imateriais: comunicações; transportes</li><li>✓ Meio técnico científico informacional</li></ul></li><li>• Globalização e desemprego<ul style="list-style-type: none"><li>✓ Milton Santos (globalização como fábula)</li><li>✓ Globalização e perversidade</li><li>✓ Por uma outra globalização</li></ul></li><li>• Regionalização<ul style="list-style-type: none"><li>✓ O centro e a periferia</li><li>✓ Blocos econômicos</li></ul></li><li>• Desemprego<ul style="list-style-type: none"><li>✓ Conjuntural</li><li>✓ Estrutural</li></ul></li><li>• O trabalho informal</li><li>• Demografia e estudo das populações</li></ul>
--	--	---



**Metodologias:**

- Aulas expositivas e dialógicas
- Debates
- Atividades individuais e coletivas
- Produção textual e pesquisas
- Leitura de imagens e mapas
- Uso de mídias: slides, músicas e filmes
- Uso das cartas geográficas
- Uso do globo terrestre
- Círculo de cultura

**HISTÓRIA.**

**Objetivos:**

- Reconhecer as permanências e transformações das ações do homem no tempo e no espaço;
- Examinar e interpretar fontes históricas;
- Compreender o processo de formação histórica do povo brasileiro e a forma como as diferentes etnias e culturas participam desse processo;
- Conhecer a diversidade cultural entre os povos formadores da identidade brasileira;
- Questionar sua realidade, identificando alguns de seus problemas e refletindo sobre algumas de suas possíveis soluções, reconhecendo formas de atuação de políticas institucionais e organizações coletivas da sociedade civil.

**ENSINO FUNDAMENTAL I**

**ENSINO FUNDAMENTAL II**

**ENSINO MÉDIO**



<ul style="list-style-type: none"><li>• Identidade<ul style="list-style-type: none"><li>✓ História de vida</li><li>✓ História familiar</li><li>✓ História local</li></ul></li><li>• Patrimônio<ul style="list-style-type: none"><li>✓ Importância</li><li>✓ Preservação</li><li>✓ Função social</li></ul></li><li>• Diversidade cultural<ul style="list-style-type: none"><li>✓ Povos</li><li>✓ Etnias</li><li>✓ Religiões</li></ul></li><li>• Cidadania<ul style="list-style-type: none"><li>✓ Direitos</li><li>✓ Deveres</li><li>✓ Participação cidadã</li><li>• Temporalidade respeito / convivência /</li></ul></li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Fundamentos da História / formação do povo brasileiro<ul style="list-style-type: none"><li>✓ Método</li><li>✓ Noções de tempo</li><li>✓ Fontes históricas</li><li>✓ Patrimônio</li><li>✓ Indígenas / africanos / europeus</li></ul></li><li>• Organização territorial brasileira<ul style="list-style-type: none"><li>✓ Histórico (Colônia – Império – República)</li><li>✓ Luta pela terra (movimentos sociais: passado / presente)</li><li>✓ Reforma agrária</li></ul></li><li>• Relações econômicas e de trabalho<ul style="list-style-type: none"><li>✓ Histórico</li><li>✓ Industrialização</li><li>✓ Relações de trabalho</li><li>✓ Globalização</li><li>✓ Desemprego estrutural</li><li>✓ Consumo / propaganda</li><li>✓ Relações sociais</li></ul></li><li>• Relações de poder e o Estado brasileiro<ul style="list-style-type: none"><li>✓ História</li><li>✓ Estrutura política</li><li>✓ Ditadura</li><li>✓ Democracia</li><li>✓ Participação social</li></ul></li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Relações de poder<ul style="list-style-type: none"><li>✓ Ideológica</li><li>✓ Econômica</li><li>✓ Política</li></ul></li><li>• Sociedade e Cultura<ul style="list-style-type: none"><li>✓ Formação do povo e da nação<ul style="list-style-type: none"><li>❖ Povoamento, colonização, imigração</li><li>❖ Diversidade cultural</li><li>❖ Identidade brasileira</li><li>❖ Movimentos sociais e culturais</li></ul></li></ul></li><li>• Economia<ul style="list-style-type: none"><li>✓ Relações econômicas</li><li>✓ Sistemas econômicos</li><li>✓ Conflitos e confrontos</li></ul></li><li>• Política<ul style="list-style-type: none"><li>✓ Sistemas políticos</li><li>✓ Sistemas econômicos</li><li>✓ Conflitos e confrontos</li></ul></li></ul>
---	---	--



**Metodologias:**

- Atividades individuais e coletivas
- Análise de imagens
- Uso de mídias: *slides*, músicas, filmes
- Leitura de textos diversos: jornais, revistas, livro didático, poema etc.
- Produção textual
- Atividades culturais de aprendizagem extraclasse: museus, teatros, Câmara Municipal etc;
- Círculo de cultura

**Observação:**

A temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena” (Lei 11.645, de 10 de março de 2008) será trabalhada pelas disciplinas de História, Arte e Língua Portuguesa em todos os anos do Ensino Fundamental I, Ensino Fundamental II e Ensino Médio, a partir de projetos e sequências didáticas elaboradas pelos professores.

**Referências Bibliográficas.**

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)*. História. Ensino Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

**CIÊNCIAS DA NATUREZA E SUAS TECNOLOGIAS.****Concepções da área de conhecimento.**

A área de conhecimento **CIÊNCIAS DA NATUREZA E SUAS TECNOLOGIAS** deve contribuir para a compreensão da natureza e do uso da tecnologia, seja cotidiana ou profissional. Além disso, fornecer subsídios para a compreensão da nossa vivência, do mundo da informação, da nossa contribuição histórica para a sociedade e a história evolutiva do cosmo, ou seja, fornecer uma visão crítica de nosso mundo.

Para tanto, os temas devem ser flexíveis o suficiente para suprir a curiosidade e as dúvidas dos educandos, enfatizando as relações no contexto da vida, do Universo, do ambiente e dos equipamentos tecnológicos que poderão situar o estudante em seu mundo.

**CIÊNCIAS.****Objetivos:**

- Compreender a natureza, conhecendo seus elementos, os seres vivos e o próprio ser humano;
- Conhecer o funcionamento dos principais sistemas do corpo humano, a fim de se refletir sobre a manutenção da saúde;
- Compreender a importância da ação humana para a conservação da vida e o desenvolvimento tecnológico.

ENSINO FUNDAMENTAL I

ENSINO FUNDAMENTAL II

ENSINO MÉDIO



<p>Parte I</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Corpo humano: órgãos do sentido, focando os cinco sentidos (visão, audição, olfato, paladar e tato)</li><li>• Hábitos alimentares e higiene para manutenção da saúde</li><li>• Meio ambiente: poluição</li><li>• Campanhas de saúde</li></ul> <p>Parte II</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Corpo humano: sistema digestório e os problemas de saúde</li><li>• Alimentação saudável e pirâmide alimentar</li><li>• Meio ambiente: coleta e tratamento do lixo</li><li>• Campanhas de saúde</li></ul> <p>Parte III</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Corpo humano: sistema circulatório e os problemas de saúde</li><li>• Alimentação saudável (focalizando as vitaminas, carboidratos e proteínas)</li><li>• Meio ambiente: água, lixo, solo e saneamento básico</li><li>• Campanhas de saúde</li></ul> <p>Parte IV</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Corpo humano: sistema respiratório e os problemas de saúde</li><li>• Meio ambiente: lixo, reciclagem e consumo sustentável</li><li>• Campanhas de saúde</li></ul> <p>Parte V</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Corpo humano: sistema nervoso e os problemas de saúde</li><li>• Meio ambiente: lixo, reciclagem e consumo sustentável</li><li>• Campanhas de saúde</li></ul>	<p>Parte I</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Movimentos de rotação e translação da Terra</li><li>• Sistema Solar e os componentes do universo</li><li>• Lua – características e fases</li></ul> <p>Parte II</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Características e classificação dos seres vivos</li><li>• Estados físicos da matéria</li><li>• Ciclo da água</li><li>• Cadeia alimentar</li><li>• Desequilíbrios ecológicos</li></ul> <p>Parte III</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Recursos naturais</li><li>• Saneamento básico – tratamento da água e lixo</li><li>• Reciclagem e compostagem</li><li>• Poluição do ar – aquecimento global e buraco na camada de ozônio</li></ul> <p>Parte IV</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Células</li><li>• Sistemas digestório, cardiovascular, respiratório e urinário</li><li>• Integração dos sistemas na nutrição</li></ul>	
<p><b>Metodologias:</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Aulas expositivas e dialógicas</li><li>• Atividades individuais e em grupo</li><li>• Utilização de vídeos, simuladores e animação</li><li>• Atividades de pesquisa</li><li>• Círculo de cultura</li></ul>		
<b>BIOLOGIA.</b>		
<p><b>Objetivos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Conhecer os seres vivos e suas relações entre si e com o meio ambiente;</li><li>• Definir saúde e conhecer as doenças da atualidade, relacionando-as com os problemas de poluição ambiental;</li><li>• Conhecer algumas aplicações da biotecnologia na medicina e produção de alimentos;</li><li>• Perceber-se dependente, agente e paciente das ações e efeitos na integração com o ambiente.</li></ul>		
<b>ENSINO FUNDAMENTAL I</b>	<b>ENSINO FUNDAMENTAL II</b>	<b>ENSINO MÉDIO</b>



- A importância da leitura dos rótulos
- Pirâmide alimentar
  - ✓ Carboidratos
  - ✓ Proteínas
  - ✓ Lipídios
  - ✓ Sais minerais e vitaminas
- Sistema digestório
- Distúrbios alimentares
  - ✓ Obesidade
  - ✓ Anorexia
- Concepção de saúde
  - ✓ OMS
  - ✓ SUS
- Saúde do trabalhador
  - ✓ EPIs
  - ✓ Acidente de trabalho
- Vacinas e soros
- Poluição ambiental
  - ✓ Água
  - ✓ Atmosfera – efeito estufa e camada de ozônio
- Microscopia
  - ✓ Estudo da célula
- Reprodução
  - ✓ Hereditariedade (1ª Lei de Mendel)
- Biotecnologia
  - ✓ Células-tronco
  - ✓ Organismos transgênicos
- Evolução
  - ✓ Seleção Natural
  - ✓ Consequências adaptativas (mimetismo, camuflagem)

**Metodologias:**

- Aulas expositivas e dialógicas
- Atividades individuais e em grupo
- Utilização de vídeos, simuladores e animação
- Atividades de pesquisa
- Jogos
- Demonstração experimental
- Círculo de cultura

**FÍSICA.**



**Objetivos:**

- Reconhecer e utilizar adequadamente na forma oral e escrita símbolos, códigos e nomenclatura da linguagem científica;
- Ler, articular e interpretar símbolos e códigos em diferentes linguagens e representações: sentenças, equações, esquemas, diagramas, tabelas, gráficos e representações geométricas;
- Identificar em dada situação-problema as informações ou variáveis relevantes e possíveis estratégias para resolvê-la;
- Analisar, argumentar e posicionar-se criticamente em relação a temas de Ciência e Tecnologia;
- Identificar fenômenos naturais ou grandezas em dado domínio do conhecimento científico, estabelecer relações; identificar regularidades, invariantes e transformações;
- Reconhecer a relação entre diferentes grandezas, ou relações de causa-efeito, para ser capaz de estabelecer previsões;
- Identificar regularidades, associando fenômenos que ocorrem em situações semelhantes, para utilizar as leis que expressam essas regularidades, na análise e previsões de situações do dia-a-dia;
- Selecionar e utilizar instrumentos de medição e de cálculo, representar dados e utilizar escalas, fazer estimativas, elaborar hipóteses e interpretar resultados;
- Reconhecer, utilizar, interpretar e propor modelos explicativos para fenômenos ou sistemas naturais ou tecnológicos;
- Articular, integrar e sistematizar fenômenos e teorias dentro de uma ciência, entre as várias ciências e áreas de conhecimento;
- Compreender o conhecimento científico e o tecnológico como resultados de uma construção humana, inseridos em um processo histórico e social;
- Compreender a ciência e a tecnologia como partes integrantes da cultura humana contemporânea;
- Reconhecer e avaliar o desenvolvimento tecnológico contemporâneo, suas relações com as ciências, seu papel na vida humana, sua presença no mundo cotidiano e seus impactos na vida social;
- Reconhecer e avaliar o caráter ético do conhecimento científico e tecnológico e utilizar esses conhecimentos no exercício da cidadania.

**ENSINO FUNDAMENTAL I**

**ENSINO FUNDAMENTAL II**

**ENSINO MÉDIO**



		<ul style="list-style-type: none"><li>• Uso da calculadora e regras de arredondamento</li><li>• Grandezas e unidades de medida</li><li>• Movimento<ul style="list-style-type: none"><li>✓ Variação do tempo, variação das posições, velocidade média</li><li>✓ Conversão de unidades</li><li>✓ Gráficos de posição x tempo</li></ul></li><li>• Astronomia e astronáutica</li><li>• Termologia<ul style="list-style-type: none"><li>✓ Dilatação</li><li>✓ Escalas termométricas</li><li>✓ Transmissão de calor: condução, convecção e irradiação</li><li>✓ Isolamento térmico</li><li>✓ Tipos de animais: homeotermos e pecilotermos</li></ul></li><li>• Pressão atmosférica</li><li>• Óptica da visão</li><li>• Acústica</li><li>• Eletricidade<ul style="list-style-type: none"><li>✓ Eletrização</li><li>✓ Circuitos elétricos</li><li>✓ Energia elétrica</li></ul></li><li>• Magnetismo</li><li>• Eletromagnetismo<ul style="list-style-type: none"><li>✓ Eletroímãs</li></ul></li></ul>
<b>Metodologias:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• Aulas expositivas e dialógicas</li><li>• Demonstrações experimentais</li><li>• Utilização de vídeos, animações e simuladores</li><li>• Atividades individuais e em grupo</li><li>• Jogos</li><li>• Círculo de cultura</li></ul>		
<b>QUÍMICA.</b>		
<b>Objetivos:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• Estudar os materiais, suas propriedades, transformações e aplicações na vida das pessoas;</li><li>• Fazer descrições das transformações químicas em linguagem discursiva;</li><li>• Compreender códigos e símbolos próprios da química atual;</li><li>• Identificar as fontes de informação e as formas de obter informações relevantes de química (livro, computador, jornais etc.);</li><li>• Conhecer e aplicar os conceitos químicos dentro da visão macroscópica (lógico-empírica);</li><li>• Reconhecer limites éticos e morais que podem estar envolvidos no desenvolvimento da química e da tecnologia;</li><li>• Reconhecer o papel da química no sistema produtivo, industrial e rural.</li></ul>		
ENSINO FUNDAMENTAL I	ENSINO FUNDAMENTAL II	ENSINO MÉDIO



		<ul style="list-style-type: none"><li>• Estrutura atômica</li><li>• Tabela periódica</li><li>• Estados físicos da matéria</li><li>• Separação de misturas</li><li>• Ligações químicas</li><li>• Funções Inorgânicas<ul style="list-style-type: none"><li>✓ Ácido, bases, sais e óxidos</li></ul></li><li>• Impactos ambientais<ul style="list-style-type: none"><li>✓ Chuva ácida e efeito estufa</li></ul></li><li>• Soluções<ul style="list-style-type: none"><li>✓ Coeficiente de solubilidade</li></ul></li><li>• Cinética química<ul style="list-style-type: none"><li>✓ Fatores que influenciam a velocidade das reações</li></ul></li><li>• Hidrocarbonetos<ul style="list-style-type: none"><li>✓ Nomenclatura e função</li></ul></li><li>• Alcoóis<ul style="list-style-type: none"><li>✓ Nomenclatura e função</li></ul></li><li>• Combustíveis</li></ul>
<b>Metodologias:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• Aulas expositivas e dialógicas</li><li>• Demonstrações experimentais</li><li>• Utilização de vídeos, animações e simuladores</li><li>• Atividades individuais e em grupo</li><li>• Círculo de cultura</li></ul>		
<b>Referências Bibliográficas.</b> <p>BRASIL. <i>Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)</i>. Ciências Naturais. Ensino Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.</p> <p>BRASIL. <i>PCNs + Ensino Médio: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais</i>. Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias. Brasília: MEC, SEMTEC, 2002.</p> <p>CARVALHO, Antonio. <i>Química</i>. São Paulo: Edições Pedagógicas, 1994.</p> <p>MARCONDES, Ayrton César; SARRIEGO, José Carlos. <i>Ciências</i>. São Paulo: Centro Estadual de Educação Paula Souza, 1999.</p> <p>USBERCO, João; SALVADOR, Edgard. <i>Química Essencial</i>. São Paulo: Saraiva, 2001.</p>		

**MATEMÁTICA E SUAS TECNOLOGIAS.****Concepções da área de conhecimento.**

A área de conhecimento **MATEMÁTICA E SUAS TECNOLOGIAS** trabalha a resolução de problemas da vida cotidiana, de modo a integrar o educando ao mundo do trabalho, à inserção em uma sociedade cada vez mais científica e tecnológica e possibilitar a apropriação pelo educando de conhecimentos capazes de levá-los a compreender e a transformar a sua realidade.

Outro aspecto de extrema importância é a contribuição que a área fornece para a compreensão de elementos que permitem a apropriação do conhecimento trabalhado em outras áreas.

**MATEMÁTICA.**



**Objetivos:**

- Desenvolver o pensamento lógico-matemático;
- Capacitar o educando a enfrentar futuros problemas decorrentes das mudanças tecnológicas, econômicas e sociais;
- Ampliar a ideia do campo numérico por meio de situações significativas que problematizem o cotidiano;
- Reconhecer, representar e classificar formas planas e espaciais com ênfase no raciocínio lógico-dedutivo;
- Construir, analisar e interpretar dados contidos em tabelas e gráficos (tratamento da informação);
- Ampliar, de forma significativa, as ideias associadas a grandezas e medidas;
- Resolver situações-problema, sabendo validar estratégias e resultados, desenvolvendo formas de raciocínio e processos, como dedução, indução, intuição, analogia, estimativa, e utilizando conceitos e procedimentos matemáticos, bem como instrumentos tecnológicos disponíveis.

**ENSINO FUNDAMENTAL I**

**ENSINO FUNDAMENTAL II**

**ENSINO MÉDIO**



<ul style="list-style-type: none"><li>• Números e operações<ul style="list-style-type: none"><li>✓ História dos números</li><li>✓ Números naturais e sua função social</li><li>✓ Sequência numérica</li><li>✓ Contagem</li><li>✓ Situações-problemas envolvendo as quatro operações</li><li>✓ Sistema monetário</li></ul></li><li>• Introdução às grandezas e medidas<ul style="list-style-type: none"><li>✓ Medidas de comprimento, massa, tempo e capacidade</li></ul></li><li>• Espaço e forma<ul style="list-style-type: none"><li>✓ Figuras planas e sólidos geométricos (apresentação)</li></ul></li><li>• Tratamento da informação<ul style="list-style-type: none"><li>✓ Tabelas e gráficos (simples)</li></ul></li><li>• Números e operações<ul style="list-style-type: none"><li>✓ Números naturais (leitura e escrita dos números)</li><li>✓ Sistema monetário</li><li>✓ Algoritmo das quatro operações</li></ul></li><li>• Grandezas e medidas<ul style="list-style-type: none"><li>✓ Medidas de comprimento, massa, tempo e capacidade</li></ul></li><li>• Espaço e forma<ul style="list-style-type: none"><li>✓ Figuras planas e sólidos geométricos</li></ul></li><li>• Tratamento da informação<ul style="list-style-type: none"><li>✓ Tabelas e gráficos</li></ul></li><li>• Números e operações<ul style="list-style-type: none"><li>✓ Números inteiros (leitura e escrita)</li><li>✓ Sistema monetário</li><li>✓ Algoritmo das quatro operações</li></ul></li><li>• Grandezas e medidas<ul style="list-style-type: none"><li>✓ Medidas de comprimento, massa, tempo e capacidade</li></ul></li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Operações básicas e tabuadas.</li><li>• Potências e Raiz quadrada.</li><li>• Geometria, figuras básicas.</li><li>• Áreas de figuras planas.</li> <li>• Regras de sinais.</li><li>• Números relativos.</li><li>• Interpretação e construção de tabelas.</li><li>• Interpretação e construção de gráficos.</li> <li>• Proporções.</li><li>• Regra de três.</li><li>• Porcentagens.</li><li>• Álgebra Matemática.</li> <li>• Álgebra Literal.</li><li>• Relações e transformações algébricas.</li><li>• Equações do 1º grau.</li><li>• Plano cartesiano. (pontos no plano)</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Conjuntos numéricos</li><li>• Operações com números naturais e inteiros</li><li>• Frações e decimais</li><li>• Medidas e instrumentos de medidas utilizando números decimais com arredondamento</li><li>• Utilização de calculadora: operação, porcentagem, raiz quadrada, potência, função memória</li><li>• Expressões numéricas: ordem das operações, uso dos parênteses</li><li>• Equação de 1º grau e problemas resolvidos com a sua utilização</li><li>• Potenciação e suas propriedades: uso da calculadora científica</li><li>• Regra de três simples e proporção</li><li>• Cálculo de porcentagem de um valor, cálculo da porcentagem de aumento ou desconto sobre um valor</li><li>• Matemática financeira: introdução, conceitos</li><li>• Juros simples: definição, taxa, capital, juros, montante</li><li>• Juros compostos: definição, taxa, capital, juros, montante</li><li>• Diferença entre juros simples e compostos e quando usamos cada um deles</li><li>• Geometria analítica: plano cartesiano, pontos do plano, distancia entre dois pontos do plano, ponto médio de um segmento, estudo da reta</li><li>• Estatística: introdução e conceitos</li><li>• Gráficos e tabelas: construção</li><li>• Medidas de tendência central: definição e cálculos de média</li></ul>
---	---	---





**Metodologias:**

- Aulas expositivas e dialógicas
- Problematização (situação-problema do cotidiano associada aos conteúdos propostos)
- Uso de mídias e recursos tecnológicos (vídeo, tele-aulas, software Graphmatica, Excel, calculadora científica)
- Situações-problema (em sala e extraclasse)
- Desenvolvimento e socialização das diferentes estratégias utilizadas para a resolução da situação-problema
- Atividades individuais e em grupo
- Uso de jogos
- Círculo de cultura

**Referências Bibliográficas.**

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Matemática. Ensino Fundamental*. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Ensino Médio: Matemática e suas tecnologias*. Brasília: MEC/SEF, 1999.