

Diretrizes Curriculares Municipais para a Educação Básica

Educação Infantil - Volume I

Secretaria
Municipal de
Educação



PREFEITURA
DE BLUMENAU



Prefeitura Municipal de Blumenau

Secretaria Municipal de Educação

Diretrizes Curriculares Municipais para Educação Básica

Educação Infantil

Volume I

Coordenação Geral
Marli Campos – SEMED
Sônia Regina de Andrade – FURB

Organização dos Volumes
Adriana Corrêa – SEMED
Marli Campos – SEMED
Sônia Regina de Andrade – FURB

Revisão Conceitual
Neide de Melo Aguiar e Silva – FURB
Maria Selma Grosch – FURB

Revisão Ortográfica
Ana Maria Vieira – SEMED
Janayna Aparecida de Campos – SEMED
Zenir Pozzi Cunha – SEMED

Normalização
Rita de Cássia Barcellos – SEMED

Ficha catalográfica elaborada pela
Biblioteca Universitária da FURB

Blumenau (SC). Prefeitura. Secretaria Municipal de Educação.
B658e Educação infantil - Blumenau : Prefeitura Municipal/SEMED, 2012.
108 p. : il. - (Diretrizes curriculares municipais para educação básica ; v.1)
ISBN 978-85-66600-00-1
Inclui bibliografia.

1. Educação de crianças - Blumenau (SC). 2. Currículos - Blumenau (SC).
3. Educação e Estado - Blumenau (SC). I. Título. II. Série.

CDD 372.19



Expediente

João Paulo Kleinübing
Prefeito Municipal de Blumenau

Rufinus Seibt
Vice-Prefeito

Osmar Matiola
Secretário Municipal de Educação

Marli Campos
Consultora Técnica de Ensino

Ivo Ralf Bilaardt
Diretor Administrativo Financeiro

Leila Schippmann Maffezzolli
Diretora de Educação Básica

Elenir Blasius Bauer
Diretora de Programas e Projetos



Lista de autores

Educação Infantil

Coordenação

Ana Cíntia Mueller
Claudia Cristina Beleganti Augustin
Sônia Regina Andrade

Grupo de trabalho

Ana Paula Zutter
Andréia Roncaglio Geraldo
Anita Ribeiro de Almeida
Cristina da Silva Marcelino
Deborah do Nascimento
Deise Schaefer
Dulcimar Maria Canalli
Ieda Carla Blum da Silva
Jandira Franca dos Passos
Kátia Regina Striethorst Antunes
Luciana Neidert
Marcia Cristina Peixer David
Marcia Klitzke Petters
Marciane Maia
Michele Trombelli
Mariana da Silva
Miriam Tereza Thewis
Patrícia Luerdes
Sandra Farina de Lima
Simone Regina Espindola Correa
Sheila Aparecida Rosa
Sonia Aparecida Moreira Mello

Professores da Universidade para Desenvolvimento do Estado de Santa Catarina (UDESC) convidados para sistematizar os textos sobre: Educação Infantil e Currículo: na continuidade do debate; Interações e Brincadeiras na Educação Infantil; Cotidiano, rotina diária e documentação pedagógica na educação infantil: algumas pontuações

conceituais e metodológicas; Educação Infantil e Formação de Conceitos: Aprendizagens Necessárias.

Adilson De Angelo
Geysa Spitz Alcoforado de Abreu
Julice Dias

Também participaram como autores deste volume os profissionais que atuam nas Unidades Educacionais abaixo relacionadas:

CENTRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL

CEI Alberto Stein
CEI Alwin Knaesel
CEI Anilda Batista Schmitt
CEI Anton Max Artur Spranger33383236
CEI Antonio José Curtipassi
CEI Arno Bernardes
CEI Augusto Koester
CEI Bertha Müller
CEI Brandina Büerger
CEI Bruno Schreiber
CEI Cilly Jensen
CEI Daniel Bressanini
CEI Dario João Vieira
CEI Dr. Arão Rebello
CEI Dr. Wilson Gomes Santiago
CEI Edgar Sasse
CEI Elisa Hort
CEI Emília Piske
CEI Emma Tribess
CEI Erica Braun
CEI Erwin Pasold
CEI Evalino Roth
CEI Franz Volles
CEI Frei Odorico Durieux
CEI Frei Silvério Weber
CEI Frieda Zadrozny
CEI Heinrich Reif
CEI Hercília Krug
CEI Herondina Helena da Silva



Lista de autores

CEI Hilca Piazeria Schnaider
CEI Irmã M^a Christa Prüllage
CEI Irmgard Zoschke
CEI Ingo Wolfgang Hering
CEI Johanna Conrad
CEI José Dickmann
CEI Leonardo Laurindo Terres
CEI Luiz Vargas
CEI Maike Andresen Deeke
CEI Manoel da Luz Rampelotti
CEI Manoela Reinert
CEI Maria Salete Strauch
CEI Marita Deeke Sasse
CEI Max Scheidemantel
CEI Monteiro Lobato
CEI Nazaré
CEI Olga Brehmer
CEI Osvaldo Deschamps
CEI Oswaldo Bürger
CEI Paulo Tallmann
CEI Paulo Zimmermann
CEI Pedro Kraus
CEI Prof. Adélio Carlini
CEI Prof. Anselmo A. Hillesheim
CEI Prof. Emiliano Stolf
CEI Prof. João Bertoldo Petry
CEI Prof. Paulo Freire
CEI Prof^a. Andréa da Silva
CEI Prof^a Elzira Hornburg
CEI Prof^a. Erna Anna Trapp
CEI Prof^a Evelina E Eichstaedt
CEI Prof^a. Lenyr Peiter Starke
CEI Prof^a. Leonides Westarb
CEI Prof^a. Maria Zimmermann
CEI Prof^a Raquel Wisintainer Soares
CEI Prof^a. Martinha Régis Moretto
CEI Prof^a. Teresa Raquel S. de Araújo
CEI Prof^a. Tereza A. E. Augsburg
CEI Ricardo Manske
CEI Robert Rudolph Barth
CEI Thiago Anzini
CEI Vereador Ewaldo Moritz
CEI Wally Serena Brandes
CEI Walter Rosemann
CEI Wilhelm Theodor Schürmann
EEI Adélia Cardoso/EBM Hella A.
EEI Iesa M. Waldrich/EBM P. Helena W.



Prefácio

A elaboração de um documento caracterizador de diretrizes curriculares de uma rede municipal de ensino demanda, por si, muito esforço, dedicação, conhecimento, perseverança e disciplina. A empreitada torna-se ainda mais difícil quando se propõe congregar o coletivo da rede, envolver a todos como sujeitos da ação e balizar-se pelo firme propósito de que o documento venha a ser um norteador das atividades escolares.

O processo democrático de produção coletiva é conflituoso, trabalhoso, contraditório e demanda muita paciência. Sua realização só é possível quando fundada na confiança de que as discussões, embora sejam mais demoradas, poderão ser mais produtivas. Na produção concentram-se, por um lado, as relações de poder, o jogo discursivo, as preferências, as (in)certezas quanto ao resultado; por outro, a coerência como condição prévia para existência do produto e o aprendizado proporcionado ao longo do processo de construção.

A esses desafios se curvou a Rede Municipal de Ensino de Blumenau; envolveu sujeitos e instituições, firmou parcerias, criou, transformou, (re)estruturou. E, como resultado de um trabalho incondicional e irrestrito, realizado ao longo de três anos, torna público o documento das Diretrizes Curriculares Municipais. Em seu fim específico o documento é parte de uma história e, no tempo em que lhe for devido, norteará os rumos da educação básica pública em Blumenau.

O diferencial alcançado em produções com essa envergadura reside na construção de sistemas socialmente compartilhados que, em sua singularidade, fundamentam ações e instigam o grupo a apropriações conceituais mais específicas. O currículo é então tomado sob duas perspectivas: como possibilidade de ação política entre pares, o que consolida o coletivo; como necessidade de pensar a ação enquanto referência para o combate no cotidiano pedagógico, o que faz circular os discursos e torna públicos os registros refletidos sobre e na ação educativa.

Tempos e movimentos educacionais mais recentes priorizam o respeito à diversidade cultural e, portanto, defendem a construção de currículos que ultrapassem as fronteiras da escola, permitam transcender visões restritivas e, conseqüentemente, que possam ir além das grades curriculares e do rol de conteúdos científicos. Essa perspectiva, claramente assumida pelas Diretrizes Curriculares Municipais de Blumenau, exige compromisso coletivo com a disseminação do conhecimento enquanto bem cultural, socialmente construído, validado pela comunidade acadêmico-científica e irrestritamente compartilhado.

A apropriação do saber historicamente produzido pressupõe a apreensão da informação, do processo de sua construção e das possibilidades de transformação. A utilização do conhecimento leva à instrumentalização de uma vida cotidiana mais competente e ao entendimento das múltiplas dimensões presentes nas relações sociais do mundo contemporâneo.

A implementação de políticas educacionais promove, não raro, desestabilizações e novas acomodações. Materializadas em documentos de diretrizes curriculares as inovações almejadas



Prefácio

enfrentam resistências, exigem concessões e, se mal compreendidas, podem incorrer em práticas confusas ou contraditórias. Em se tratando de políticas, o alcance das proposições e a plenitude dos resultados estão diretamente vinculados ao engajamento dos sujeitos no processo de produção.

Definições ou ajustes de rota, como funções chave de diretrizes curriculares, demandam pertencimento, participação, envolvimento. Pelo histórico sinalizado e a experiência vivenciada, estes são atributos fortes na constituição das Diretrizes Curriculares para a Educação Básica de Blumenau. O objeto das mudanças se constitui na medida dos sujeitos que o propõem.

O patrimônio cultural construído e partilhado por um coletivo de profissionais pode constituir-se num conjunto de forças que serão utilizadas em momentos de conflitos, em resposta a novas reivindicações. No jogo das forças, são os profissionais que detêm objetivos comuns, elaboram concepções, estudam problemáticas, procuram descobrir novas formas de elaborar projetos, definem estratégias para melhor ensinar e visam superar limitações do contexto social. São eles os sujeitos da ação.

O envolvimento na construção de Diretrizes Curriculares permite que os professores avaliem a própria ação, situem-se conforme a influência de tendências educacionais e concepções pedagógicas e, conseqüentemente, que se vejam como sujeitos do processo. Na mesma proporção em que agrega necessidades prementes, a construção coletiva amplia o potencial de intervenção do documento na realidade escolar.

O patrimônio cultural é compreendido e se materializa na base de construção da política. As decisões tomadas no coletivo referendam ações, estabelecem diretrizes, viabilizam o processo de implementação das mudanças. Como decorrência, a vivência instiga as avaliações que se fizerem necessárias. Desse modo, a experiência docente compartilhada na produção representa o amálgama que tanto fundamenta quanto impulsiona a definição de diretrizes.

É marcante neste conjunto de Diretrizes Curriculares a compreensão de que a linguagem do grupo cultural onde o professor está inserido se desenvolve e dirige o processo de fundamentação conceitual que irá provocar o diálogo entre os pares. Inspirados por esta matriz teórica, todos os sujeitos da comunidade escolar veem ampliadas as suas potencialidades de instigar, deixar fluir, intervir, questionar, duvidar, dialogar e compreender.

Na perspectiva histórico-cultural, todos são sujeito e objeto da educação na medida em que inferem na construção da identidade individual e social. As Diretrizes Curriculares são produto da ação de sujeitos ativos e participantes; são instituídas e instituintes de um quadro social, de um cenário político, da formação profissional dos sujeitos, das características de uma gestão, enfim, da identidade de um povo.

O currículo é produto socialmente instituído; é instrumental para o ensino, mecanismo de promoção da aprendizagem e rol de conteúdos organizados em uma grade curricular. Mas,



Prefácio

com igual intensidade, é também instituinte de espaços de saber, poder e identidade. É próprio da dinâmica social que o grupo cultural forneça ao sujeito um universo de significados possibilitando-lhe, ou mesmo inviabilizando, a formulação de conceitos e categorias próprios do grupo.

Assim, dados o histórico da Rede Municipal de Ensino de Blumenau e a sistemática de produção destas Diretrizes Curriculares, os conceitos, pressupostos e políticas ora apresentados foram construídos em consonância com as problemáticas que circundam o cotidiano escolar. Enquanto produção cultural o documento foi constituído e será vivenciado, enquanto instituinte, como prática social.

As concepções fundantes do documento estão baseadas na contradição entre o cotidiano e o não cotidiano, e na relação entre a experiência individual e as experiências acumuladas pelo conjunto da sociedade ao longo da história. No que se refere à definição de conteúdos, as discussões sobre a prática social e a prática pedagógica estão definidas como ponto de partida. No que se refere ao conjunto de experiências que socializa, exprime identidade e, sobretudo, muito trabalho, labor e criação.

A prática docente é histórica. Ela reflete um complexo processo de apropriação, que envolve tanto a história individual de cada professor, como a história das práticas sociais educativas. Trata-se, portanto, de um processo de construção seletivo, onde se reproduzem, se ratificam ou se rejeitam a tradição e as concepções anteriores, e individual ou coletivamente, se elaboram novas práticas.

Nesta conjuntura, todos trabalham para um mesmo fim. E com a convicção de que as circunstâncias que contribuímos por modificar são essencialmente aquelas que nos modificam cabe-nos, por fim, a manifestação pública dos sentimentos pelos quais fomos tomadas ao prefaciarmos este documento.

À mostra imediata ficou nosso entusiasmo em parabenizar e incentivar os colegas de profissão à vivência dessa produção, tão significativa e relevante para a educação de Blumenau. Embora monitoradas no embate às apologias, fomos tomadas pelo arrebatamento nesse propósito. Esta produção requer, de fato, um sem fim de elogios.

Mais recatado, porém deleitoso, vem o peso da gratidão. Somos gratas à equipe gestora da Secretaria Municipal de Educação pelo honroso convite à ocupação desse espaço. Mas, essencialmente, somos gratas pela oportunidade de ver-de-dentro, estar-junto-com, fazer-história e nos-fazermos-na-história da educação básica pública de Blumenau ao longo desses três anos.

Neide de Melo Aguiar Silva e Maria Selma Grosch

Universidade Regional de Blumenau



Sumário

Prefácio.....	7
Mensagem do Prefeito.....	12
Apresentação.....	13
Blumenau: A Realidade Educacional e a Construção das Diretrizes Curriculares Municipais.....	14
Histórico das Diretrizes Curriculares Municipais de Blumenau.....	16
Escola e Educação.....	20
Cultura e Educação.....	22
Desenvolvimento Humano.....	25
Currículo e Educação.....	27
Aprendizagem.....	30
Planejamento e Educação.....	33
Avaliação.....	36
Gestão Educacional.....	39
Educação Especial.....	42
Educação do Campo.....	55
Educação Infantil e Currículo: na continuidade do debate.....	59
Interações e Brincadeiras na Educação Infantil.....	63
Cotidiano, rotina diária e documentação pedagógica na Educação Infantil: algumas pontuações conceituais e metodológicas.....	67
Educação Infantil e Formação de Conceitos: Aprendizagem Necessária.....	73
Crianças de 0 a 2 anos.....	78
Crianças de 2 a 3 anos.....	81
Crianças de 3 a 5 anos.....	92



Mensagem do Prefeito

O desafio de tornar Blumenau a melhor cidade para se viver em Santa Catarina, alcançado nos últimos anos é resultado de um conjunto de propostas lideradas pelo poder público, assumidas como compromisso por toda sociedade blumenauense.

A construção de uma Educação Básica mais abrangente e com qualidade social foi uma destas frentes que assumimos com muita responsabilidade numa demonstração de compromisso com a cidade e com a nossa gente. Ampliamos em mais de cinco mil, o número de vagas na Educação Infantil, criamos o Estatuto e o Plano de Carreira do Magistério, cumprimos a Lei do Piso Nacional e iniciamos a implantação da hora-atividade, conquistamos o Selo de Cidade Livre do Analfabetismo, o Prêmio Gestor Eficiente da Alimentação Escolar, o Prêmio Prefeito Amigo da Criança, entre outras ações importantes.

No entanto, uma de nossas principais ações foi a melhoria da qualidade do ensino fundamental comprovada pela constante e crescente evolução do desempenho de nossos estudantes na Prova Brasil e no IDEB. Contudo, temos a convicção que investir em educação é melhorar a vida das pessoas mais que melhorar índices.

O resultado alcançado é fruto de um conjunto de ações e práticas pedagógicas desenvolvidas pelos profissionais do magistério e servidores de apoio, em nossas instituições educacionais que através do empenho e do trabalho coletivo conseguiram materializar nos projetos pedagógicos das escolas o direito à educação para todos.

Com o objetivo de dar continuidade a estas ações exitosas a Prefeitura de Blumenau entrega a comunidade escolar o documento: Diretrizes Curriculares da Rede Municipal de Ensino. Um trabalho realizado de forma colaborativa e participativa pelo conjunto dos profissionais da educação da Rede Municipal de Ensino de Blumenau que servirá para continuar o trabalho iniciado, aperfeiçoar os processos ensinar e aprender, assegurando o direito à educação a todas as crianças e adolescentes que frequentam a Rede Municipal de Ensino de Blumenau.

Bom trabalho para todos.

João Paulo Kleinübing

Prefeito de Blumenau



Apresentação

As Diretrizes Curriculares Municipais para a Educação Básica de Blumenau foram elaboradas de uma forma democrática, num processo que contou com a participação de educadores, professores, coordenadores pedagógicos, gestores escolares, equipe técnica da Secretaria Municipal de Educação e Universidade Regional de Blumenau - FURB

O documento que você recebe agora apresenta o resultado de um trabalho coletivo feito por muitas mãos, pois entendemos que um processo participativamente construído, mais que uma estratégia de envolvimento e comprometimento, é uma decisão filosófica que revela a forma de ver e compreender o mundo e as relações nele presentes.

Provocar a participação é revelar a autoria dos que fazem história e o que temos aqui, é um conjunto de autorias e histórias. Este documento apresenta as concepções que fundamentam o currículo e os indicativos conceituais e metodológicos dos componentes curriculares que irão subsidiar educadores, professores e gestores escolares na elaboração dos Projetos Políticos Pedagógicos e as práticas docentes das unidades educacionais.

Acreditamos que com isso estamos orientando o trabalho pedagógico nas nossas unidades educacionais e mobilizando a busca permanente de estudos, reflexões, debates, pesquisas, visando, assim, qualificar ainda mais os processos de ensinar e aprender.

Que essa construção possa ser sempre ampliada, revisada, remexida, mas nunca diminuída. Como diz o Poeta Lindolf Bell, “menor que meu sonho não posso ser”.

Concretizamos um sonho, um projeto. Que ele seja realidade em nossas escolas e em nossas práticas e que nos ajude a garantir o direito à educação com qualidade social para todos.

Boa leitura e bom trabalho!

Osmar Matiola

Secretário Municipal de Educação



Blumenau: A Realidade Educacional e a Construção das Diretrizes Curriculares Municipais

O Município de Blumenau, localizado no Estado de Santa Catarina, possui uma área territorial de 519.835 Km². Segundo o Censo de 2010, sua população residente é de 309.011 habitantes, sendo 294.773 da população, residentes na zona urbana e 14.238 na zona rural. Do total de habitantes: 49,05% são do sexo masculino e 50,95% do sexo feminino.

O Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), que mede o progresso de uma nação a partir de três dimensões: renda, saúde e educação, Blumenau apresenta o indicador de 0,86, segundo o IBGE/2000. Além disso o Indicador de Desenvolvimento Infantil (IDI) que contribui para o monitoramento de políticas públicas orientadas à primeira infância no Brasil apresenta-se em 0,77, conforme informações da UNICEF. Segundo a FIRJAN (Federação das Indústrias do Rio de Janeiro) - Gerência de Estudos Econômicos - base 2011), o Índice de Desenvolvimento Municipal, Blumenau, atingiu 0,87 pontos e foi colocada como a primeira cidade em qualidade de vida de Santa Catarina. Em relação a taxa de analfabetismo da população de quinze anos ou mais, segundo o INEP/MEC é de 2.8%. Com esse índice no ano de 2007, Blumenau conquistou o selo de cidade livre do analfabetismo.

Conforme o censo escolar de 2011, o município de Blumenau tem sessenta e cinco mil educandos de educação básica, e desses, 43% frequentam a Rede Municipal, 40% a Rede Estadual e 17% a Rede Privada.

A Prefeitura de Blumenau, por meio da Secretaria Municipal de Educação, é responsável pela educação de aproximadamente trinta e quatro mil crianças e adolescentes com idade de zero a quinze anos, além de jovens e adultos que não concluíram a escolarização na idade certa e retomaram os estudos por meio do Ensino de Jovens e Adultos (EJA).

A Rede Municipal de Ensino atende as duas etapas da educação básica: educação infantil e ensino fundamental. A educação infantil compreende um número de doze mil novecentos e sessenta e duas matrículas do berçário à pré-escola, creches domiciliares e organizações não governamentais (ONGs), já o ensino fundamental incluindo a educação de jovens e adultos totaliza vinte e um mil educandos.

Esses educandos são atendidos por cinquenta unidades escolares, três unidades de apoio, setenta e sete centros de educação infantil, dez creches domiciliares e convênio com sete ONGs. O quadro de profissionais gira em torno de quatro mil e cem servidores.

Esses são dados necessários para que se compreenda o contexto e o processo histórico da educação em Blumenau, que, conforme Spink¹ (1994, p. 121) “o contexto só nos interessa porque sem ele não poderíamos compreender as construções que dele emanam e nesse processo o

¹ SPINK, Mary Jane. Desvendando as teorias implícitas: uma metodologia de análise das representações sociais. In: GUARESCHI, Pedrinho e JOVCHELOVITCH, Sandra (Org.). **Textos em representações sociais**. Petrópolis: Vozes, 1994.

transformam”.

O processo histórico é contínuo, possui avanços e recuos, mudanças de rumos, idas e vindas. A comunidade escolar, neste caso, as pessoas integrantes dos Centros de Educação Infantil, Creches Domiciliares, Organizações Não Governamentais (ONGs) conveniadas, Unidades Escolares e de Apoio fazem parte desse cenário, da dinamicidade que é fator que impulsiona a vida e a educação.

O objetivo da rede municipal de ensino é trabalhar em favor da melhoria da qualidade social² da educação do município e, as diretrizes curriculares municipais, na busca de subsidiar as ações pedagógicas da escola e o trabalho docente, torna-se um instrumento de consulta e apoio que dialogará com o professor no sentido de contribuir para uma aprendizagem significativa.

Como um dos instrumentos de aprimoramento do trabalho docente a formação continuada dos profissionais da educação é um processo constante e histórico na rede municipal de educação de Blumenau.

Investir na qualificação de seu quadro profissional sempre foi uma marca da Secretaria de Educação, que realiza essa tarefa em diferentes formatos e modalidades.

Essa formação acontece em seminários, palestras, oficinas pedagógicas, produções de materiais didáticos, tanto nas escolas quanto reunindo centenas de profissionais que buscam fazer da prática pedagógica, momentos de constante reflexão e pesquisa.

Este documento de Diretrizes Curriculares é o resultado do trabalho colaborativo desta rede de educação, que é a base do desenvolvimento do nosso município.

2 Por qualidade social, entende-se o trabalho democrático e inclusivo da educação.



Histórico das Diretrizes Curriculares Municipais de Blumenau

A Secretaria Municipal de Educação de Blumenau (SEMED) tem muitas histórias para contar. Histórias que foram construídas pelos profissionais do magistério que atuam nas Unidades Educacionais e de Apoio, pais, alunos, servidores do grupo operacional e pelos profissionais que atuam nos diferentes setores da SEMED.

Uma história feita por muitas mãos não se constrói de maneira linear e harmônica, é um processo de ir e vir. Tem avanços, retrocessos, e resulta numa atividade colaborativa que expressa a memória e o desejo de pessoas que acreditam na educação como um ato pedagógico e político.

Pedagógico por que a educação trabalha com o conhecimento científico e o processo formativo, contribuindo para o desenvolvimento da cidadania, no qual todos refletem, pesquisam e aprendem. Político porque tem intencionalidade e participação, interage, discute, confrontam-se ideias e disto resulta: diretrizes, normatizações e sobre tudo possibilidades de ação que promovem a alteração da realidade, ainda que não perceptíveis de imediato, pois em educação os resultados não são em curto prazo. Segundo Ferreira¹ (2000), a participação é sempre política pois, ela envolve interesses e organização da sociedade, que associada à formação da qualidade social, vai possibilitar a cidadania.

A elaboração desse documento: Diretrizes Curriculares Municipais para Educação Básica de Blumenau, é uma dessas histórias que temos para contar. Com a edição das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (Res.CNE/CEB nº 4/2010) e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Res. CNE/CEB nº 5/2009) e Ensino Fundamental de nove anos (Res. CNE/CEB nº 07/2010), Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos e Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental e ainda, de acordo com as Resoluções do Conselho Nacional de Educação – Conselho Pleno nº 1/2012 e nº 2/2012 e as demais Diretrizes Nacionais das diversas modalidades que integram a educação básica, instalou-se a necessidade de uma nova reorganização curricular, visando a aprendizagem significativa de todos os alunos, redirecionando o projeto municipal de educação no alcance de seus objetivos.

Diante disso, em atendimento às novas Diretrizes Nacionais Educacionais, a SEMED, juntamente com os profissionais do magistério da Rede Municipal de Ensino iniciam em julho de 2010, a ressignificação do currículo motivando para rever ideias, conceitos, metodologias, processos de aprendizagem da Proposta Pedagógica existente.

A elaboração de uma nova Proposta Pedagógica para a Rede Municipal de Ensino começou a ser idealizada na gestão do Professor Maurici Nascimento, Secretário Municipal de Educação, no período de Janeiro de 2007 a Março de 2010, em decorrência da implantação do Ensino Fundamental de 9 Anos.

¹ FERREIRA, Naura Syria Carapeto. Gestão democrática da educação para uma formação humana: conceitos e possibilidades. Em Aberto. Brasília, v.7, n.72, p. 167-177, fev/JUN, 2000.

Faz-se necessário destacar o trabalho incansável, louvável e de incentivo por parte do então Secretário Municipal Professor Maurici na busca por uma educação de qualidade Social, na equidade e no alcance da dimensão do cuidar e do educar para todas as crianças da nossa Rede de Ensino.

A partir desta readequação do currículo do Ensino Fundamental, o trabalho foi desenvolvido de forma sistemática na formação continuada, num período de três anos em parceria com o Programa de Formação Continuada de Profissionais da Educação do Centro de Ciências da Educação, da Universidade Regional de Blumenau. Em 2010, o conteúdo da formação teve como ênfase a fundamentação teórica e base conceitual. Na ocasião, ancorava-se em fomentar as discussões acerca do currículo, suas finalidades na condução da Educação Básica e seu papel na organização das Unidades Educacionais e de Apoio. Além disso, planejar as ações para revisão, definição de fins e objetivos do conhecimento sistematizado em suas diversas áreas e disciplinas, revisitando os documentos curriculares já existentes na rede e que tinham sido construídos coletivamente.

Nos meses de outubro e novembro de 2010, os Centros de Educação Infantil, as Unidades Educacionais e Unidades de Apoio, realizaram um processo de formação continuada, nas próprias unidades, objetivando analisar, refletir e discutir as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica em vigor.

Após o estudo e análise das novas Diretrizes Curriculares Nacionais, as Unidades refletiram sobre o papel destas diretrizes, na conquista da escola pública com qualidade social. Do estudo, resultou um texto realizado pelos profissionais das referidas Unidades que posteriormente foram enviados à SEMED.

A equipe pedagógica da SEMED sistematizou as contribuições recebidas, destacando os conceitos principais que nortearam os textos utilizando-os como subsídio para a conferência de abertura, da primeira etapa da formação continuada de 2011.

Esses conceitos-chave extraídos dos textos produzidos pelas Unidades Educacionais e de Apoio serviram de fio condutor para a ressignificação curricular, fundamentando a construção dos textos das concepções epistemológicas.

No início de 2011, os profissionais que atuam na SEMED realizaram uma formação acerca das concepções epistemológicas que norteariam a elaboração do processo de construção do documento de diretrizes curriculares, nascendo deste encontro, o grupo de professores que tiveram como atribuição elaborar a primeira versão dos textos sobre conceitos macro, ou concepções epistemológicas.

Os conceitos-chave levantados pelas Unidades foram elementos nortecedores e desencadeadores do trabalho desse grupo que nos meses de maio, junho e julho de 2011 desenvolveram os textos com as concepções epistemológicas. Os conceitos trabalhados centralizaram-se em: Educação/Escola, Educação e Cultura, Currículo, Infância/Adolescência, Juventude/Adulto, Aprendizagem, Planejamento, Gestão Educacional, Avaliação, Programas e Projetos Integrados, Educação do Campo e Educação Especial.

Persistindo no objetivo de coadunar a proposta pedagógica iniciada no ano de 2006 e, considerando a implantação do Ensino Fundamental de nove anos de idade articulada com a etapa da Educação Infantil, as demais fases da formação continuada de 2011 tiveram como centralidade o aprofundamento de concepções e conceitos que fundamentam os componentes curriculares.

A formação continuada organizada em mesas redondas e oficinas pedagógicas reuniu um universo de mais de 3.500 profissionais do magistério, os quais revisitaram os documentos curriculares existentes, objetivando sua reelaboração. Dando sequência ao trabalho, 80 profissionais passaram a se reunir, no período noturno, nos meses de setembro e outubro na Escola Básica Municipal General Lúcio Esteves. Tais profissionais foram liderados pelas gerências e coordenações das áreas do conhecimento, com atuação na SEMED e pela Comissão Organizadora, para elaboração do Documento das Diretrizes Curriculares Municipais.

O trabalho desenvolvido pelos profissionais no período noturno fora caracterizado por Grupos de Trabalho (GTs) e estes, eram responsáveis pela elaboração de um texto que expressaria a concepção de cada disciplina, os conceitos essenciais de cada ano e os objetivos de aprendizagem.

Faz-se necessário pontuar que a representatividade das diversas áreas do conhecimento deu-se por adesão, a partir de um convite feito pela SEMED em reunião de diretores, os quais deram publicidade em âmbito de Unidade.

Os demais profissionais tiveram a oportunidade de contribuir com a produção do trabalho por meio do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), disponibilizado pela Universidade Regional de Blumenau/FURB, parceira na execução desse trabalho. Tal organização foi planejada visando à participação democrática dos profissionais do magistério da Rede Municipal de Ensino, levando em consideração a proposta pedagógica oficial já existente, que fora revisitada primando por um currículo com qualidade social e sintonizado com as novas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica.

Na Diretoria de Programas e Projetos Integrados o trabalho foi desenvolvido pela equipe gestora e técnica da diretoria, contando com o envolvimento e a colaboração dos parceiros vinculados aos programas e projetos educacionais.

No ano de 2012, a formação continuada teve como objetivo finalizar as discussões acerca das Diretrizes Curriculares Municipais. Dentre tais discussões, a SEMED procurou centrar seus esforços valorizando a caminhada de seus profissionais e a história da Rede Municipal de Ensino proporcionando disseminar práticas pedagógicas, por meio de relatos de experiências. Ainda, no mesmo ano, na Semana Pedagógica do início do ano letivo, ocorreram nas Unidades Educacionais e de Apoio, fóruns de discussão que demandou compromisso de todos os profissionais, que contribuíram para a finalização dos textos com os conceitos macro que originaram as concepções epistemológicas e os textos das modalidades da educação. Toda esta organização estava prevista no Edital Semed 001/2012, cuja finalidade foi assegurar o conhecimento do documento preliminar e promover contribuições para sua complementação.

Ainda no início de 2012, os Grupos de Trabalho por área de conhecimento voltaram a se reunir para finalização do documento. Desta forma, o documento de Diretrizes Curriculares Municipais além de trazer as concepções epistemológicas que o fundamentam, aborda os conceitos essenciais, os objetivos de aprendizagem e as possibilidades metodológicas.

Esta foi a trajetória da elaboração da Proposta Pedagógica que se consolida, a partir de agora, nas Diretrizes Curriculares Municipais de Blumenau. Vale ressaltar que foi um trabalho realizado com a participação dos profissionais da Rede Municipal, e não prescrito para a rede de ensino. O documento contempla as etapas da Educação Infantil, do Ensino Fundamental, as modalidades de Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos, Educação do Campo, os Programas e Projetos Educacionais e as Experiências em relatos, e está organizado em 5 volumes.

Destaca-se ainda, a importância de entender que um documento de Diretrizes Curriculares será sempre uma direção, um norte, um caminho para pensar o currículo e seus desdobramentos na sala de aula e para além dela. Não pretendemos que esse documento se apresente como uma prescrição, um “engessamento” de práticas ou projetos pedagógicos. Neste sentido, que ele seja um instrumento que subsidie essas práticas e projetos, contemplando as questões contextuais dos Projetos Políticos Pedagógicos das Unidades Educacionais e de Apoio, sem perder de vista as políticas públicas.

Contar um pouco dessa história objetiva dizer que para chegar até aqui, várias etapas de trabalho foram desenvolvidas, num processo intenso de reuniões, estudos, pesquisas, reflexões e debates.

Nosso desejo é que esse documento, continue referenciando as Propostas Pedagógicas das Unidades Educacionais e de Apoio, que sempre buscam respostas para realização efetiva da função social da escola pública, como um espaço de aprendizagem significativa, de práticas pedagógicas interdisciplinares e integradas que impulsionam um projeto de vida digno das crianças, jovens, adultos e suas famílias.

Para orientar a sua leitura, os volumes ficaram assim organizados: volume I: Educação Infantil; volume II: Ensino Fundamental; volume III: Educação de Jovens e Adultos; volume IV: Gestão Intersetorial Compartilhada e Parceiras e volume V: Experiência em Relatos.

Boa Leitura!!!

Professoras Leila Schippmann Maffezzolli, Marli Campos e Sônia Andrade
Coordenação Geral dos Trabalhos.



Escola e Educação

Num contexto contemporâneo onde ser, estar, fazer e modificar o mundo faz parte de um cenário social em que somos protagonistas, ressoa uma questão a ser refletida: qual a função da educação e da escola na formação de cidadãos mais autônomos e atuantes? Como contribuir para que os atores sociais da escola interajam entre si para interagir com o mundo, garantindo a humanização das relações sociais?

Tal educação supõe repensar e frequentemente transformar muitas das práticas pedagógicas atuais. “[...] o direito à educação não é simplesmente direito de ir à escola; mas o direito à apropriação efetiva dos saberes, dos saberes que fazem sentido.” (CHARLOT, 2005, p.148).

Por isso, é necessário refletir sobre as escolhas que fazemos ao listar conhecimentos que serão ensinados. Ou seja, o que ensinamos nas escolas tem sentido para os alunos? De que forma o que é ensinado contribui para a abordagem conceitual de mundo e para o mundo? Estas escolhas encaminham os alunos para a ação, ou dão margem apenas para reproduzir pensamentos?

Este é o momento de pensarmos a escola como um espaço de discussão e reflexão. Para isto é necessário rever as possibilidades de currículo que estão à nossa disposição, analisando-o e buscando superar o discurso de um currículo crítico, efetivando práticas ativas e significativas que permitam construir ações reflexivas e emancipatórias de acordo com a realidade de cada comunidade.

A escola é um lugar privilegiado onde determinados conhecimentos são veiculados e que somente desta forma os sujeitos têm acesso a alguns saberes sistematizados.

De acordo com Giroux, (1997, p. 50) “Se um dos propósitos do currículo é gerar possibilidades de emancipação, teremos que desenvolver uma nova linguagem e novas formas de racionalidade para realizar tarefas”.

Assim, a escola precisa assumir e se responsabilizar por uma práxis que estimule a autonomia de todos os seus atores. Deve-se modificar para oferecer instrumentos pedagógicos necessários para que se chegue ao desenvolvimento da inteligência, do afeto, da sensibilidade, do compromisso, da corporeidade, ou seja, uma educação que caminha para ser integral.

Entendendo por educação integral, conforme nos aponta o Parecer Nº 7 do CNE/CEB, a prática social que visa o processo de socialização da cultura da vida no qual se constroem, se mantêm e se transformam saberes, conhecimentos e valores. (BRASIL, 2010).

Para isso, o desafio posto pela contemporaneidade à educação é o de garantir, de uma forma contextual e universal, o direito humano a uma educação de qualidade, que atenda a todas essas perspectivas. Assim, uma educação integral implica numa escola atenta às demandas sociais, que se faz inovadora na medida em que entende e realiza uma educação voltada para a formação humana, buscando habilitar os seus atores para o exercício da cidadania.

Acreditamos que o conhecimento dá a oportunidade de compreender mais criticamente

quem somos como parte de uma formação social mais ampla. Então precisamos construir uma nova linguagem nas escolas, apontando para novas questões e possibilidades de expressão e culturas, permitindo que todos os envolvidos sejam intelectuais transformadores e façam das escolas esferas públicas democráticas. Escolas que se proponham ao debate e à prática de questões fundamentais como a inclusão, a diversidade humana, cultural, social, de gênero, raça, etnia. Como indica o Parecer nº 07 BRASIL (2010), gerações constituídas por categorias que se entrelaçam, na vida social: pobres, mulheres, afrodescendentes, indígenas, pessoas com deficiência, as populações do campo, os de diferentes orientações sexuais, os sujeitos albergados, aqueles em situação de rua, em privação de liberdade, todos que compõem a diversidade que é a sociedade brasileira.

Assim, essa escola deve fundamentar-se na ética dos valores, da liberdade, na justiça social, na pluralidade, na solidariedade e no compromisso de práticas pedagógicas que garantam a apropriação de conhecimentos científicos capazes de possibilitar a todos o enfrentamento da realidade contextual de uma forma crítica e reflexiva.

Nessa perspectiva, entende-se que a proposta de educação integral vem a complementar o direito à educação ampla de direitos sociais, políticos e humanos de todos os cidadãos e tem no aluno a expressão máxima de pessoa no exercício da cidadania. A ampliação da jornada, na perspectiva da educação integral, faz com que as escolas reflitam suas práticas para que, a partir destas reflexões, possam redimensionar seus procedimentos pedagógicos.

Essas mudanças conceituais é que dão a possibilidade e oportunidade a toda escola, em seu contexto comunitário, de modificar situações concretas do mundo.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação e Câmara da Educação Básica. **Parecer nº 07, de 07 de maio de 2010.** Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 04 de abril de 2012.

CHARLOT, Bernard. **Relação com o saber, formação dos professores e globalização:** questões para a educação hoje. Porto Alegre: Artmed, 2005.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais:** rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.



Cultura e Educação

A cultura foi ao longo do tempo permeada de diferentes significados e estudada por diferentes ciências. A perspectiva filosófica defende uma ideia de cultura como manifestação plural e como processo dinâmico. Ao tentar classificar os tipos de produção cultural, encontramos a de massa (midiática), a popular e a erudita¹. Já a perspectiva sociológica entende a cultura como “[...] o conjunto de práticas por meio das quais significados são produzidos e compartilhados em um grupo.” (MOREIRA; SILVA, 2008, p. 27). Para a abordagem antropológica o homem se faz humano na e a partir da cultura.

Numa perspectiva dita pós-moderna², a cultura aparece como a produção das diferenças e o currículo, é o modelador da construção de identidades e encarna as relações de poder da sociedade. (CORRÊA, 2008).

Diante disso, de que maneira a educação e as instituições escolares estão concebendo a cultura? Quais as implicações de se fazer uma escolha curricular pautada em uma dessas perspectivas? Que ideia de cultura desejamos trazer para o currículo da educação básica?

Toda constituição curricular evoca uma seleção e uma escolha, uma vez que o currículo tem um tempo e um espaço para se concretizar. Assim, uma perspectiva possível é a do multiculturalismo, entendendo-o como as diversas manifestações culturais dos povos, produzidas ao longo de sua história.

Numa versão mais progressista da crítica, o multiculturalismo, ao enfatizar a manifestação de múltiplas identidades e tradições culturais, fragmentaria uma cultura nacional única e comum, com implicações políticas regressivas. (MOREIRA, SILVA, 1999, p. 89).

Para se apropriar de uma perspectiva multicultural e desta forma transpor esta concepção para o currículo e para as práticas pedagógicas, é necessário ter uma postura que garanta o respeito e a convivência do diferente. Esta tarefa não é simples e exige um olhar ampliado para dar conta do multiculturalismo característico do país, que infelizmente foi ignorado e banalizado e que por muito tempo foi sustentado pela ideia de harmonia cultural e social (CORRÊA, 2008). Tal perspectiva não revelava a base de produção das diferenças, muito menos questionava a forma como o poder estava imbricado nessa visão. Moreira e Silva (2008) defendem que:

¹ A cultura erudita é aquela produzida por intelectuais e na academia. Já a cultura popular poder ser identificada como folclore e a de massa resulta da produção dos meios de comunicação. (ARANHA, 1989).

² O pós-modernismo questiona os princípios e pressupostos do pensamento social e político estabelecidos a partir do iluminismo. (SILVA, 1999, p.111).



Elaborar currículos culturalmente orientados demanda uma nova postura por parte da comunidade escolar, de abertura às distintas manifestações culturais. Faz-se indispensável superar o “daltonismo cultural”, ainda bastante presente nas escolas. O professor “daltônico cultural” é aquele que não valoriza o “arco-íris de culturas” que encontra nas salas de aulas e com que precisa trabalhar, não tirando, portanto, proveito da riqueza que marca esse panorama. É aquele que vê todos os estudantes como idênticos, não levando em conta a necessidade de estabelecer diferenças nas atividades pedagógicas. (MOREIRA; CANDAU, 2008, p. 31)

Dessa forma, a escola deverá resgatar as práticas culturais da comunidade escolar onde é construída a história do aluno para que tenha a possibilidade de se reconhecer no espaço escolar. Embora a escola seja um espaço que individualiza e isola os seus atores, ela pode a partir de uma prática dialógica, lúdica e científica, possibilitar experiências de vida e aprendizagens para além da monotonia, repetição e individualismo, ampliando o repertório cultural, dando espaço para a diversidade cultural e a convivência do diferente.

É inegável o avanço contido nos documentos oficiais, que afirmam a necessidade de questionar a lógica das diferenças a partir das minorias, sejam elas mulheres, negros, índios, homossexuais, etc, uma vez que o espaço escolar é um terreno onde travam-se disputas culturais e visões de mundo.

Em nossa visão, a cultura popular representa não só um contraditório terreno de luta, mas também um importante espaço pedagógico onde são levantadas relevantes questões sobre os elementos que organizam a base da subjetividade e da experiência do aluno. (GIROUX; SIMON, 1999, p. 96).

A cultura escolar em tempos contemporâneos vem se edificando na cultura midiática, cultura construída com base no sistema capitalista industrial. A escola, por sua vez, como um espaço heterogêneo, veicula as ideias de globalização.

[...] a mesma globalização que intensifica as misturas e pulveriza as identidades implica também na produção de kits de perfis-padrão de acordo com cada órbita do mercado, para serem consumidos pelas subjetividades, independentemente de contexto geográfico, nacional, cultural etc. Identidades locais desaparecem para dar lugar a identidades globalizadas flexíveis, que mudam ao sabor dos movimentos do mercado e com igual velocidade. (ROLNIK, 1996, p.1).

Que cultura está se desenvolvendo entre os muros escolares? É necessário romper o isolamento e possibilitar aos alunos da Educação Básica a interação, o convívio com a cultura local e global, as trocas que garantam a discussão, o confronto de concepções através das práticas pedagógicas alicerçadas no currículo. Tendo como referência a cultura globalizada, com base no sistema capitalista e reafirmada em uma cultura midiática, é possível observar o distanciamento

construído na escola em relação à cultura local.

Se a cultura dos ancestrais não existe mais como sistema de interpretação do mundo coerente e suficiente, ela deixou, entretanto, marcas na vida cotidiana. Alguns desses traços são fortes, como a língua, que expressa uma certa concepção de mundo. Outros são mais fragmentários: práticas sociais ou religiosas específicas, preferências alimentares, músicas e danças, produções artísticas. É importante que a escola considere essas heranças culturais, trabalhe-as, esclareça-as; é importante para o jovem cujos ancestrais pertenciam a essa cultura: para se construir, um sujeito precisa se inscrever em uma descendência, ter raízes, origens e precisa que essas raízes sejam reconhecidas de maneira positiva, validadas socialmente. (CHARLOT, 2005, p. 135).

A cultura, sabemos, é um movimento da sociedade. No entanto, negar a cultura popular em substituição a esta cultura capitalista industrial, globalizada e midiática é, definitivamente, romper com o passado. Qual a cultura que a escola pretende conferir aos seus alunos? Quais são as redes de significações que estamos construindo para a sociedade contemporânea? A cultura que se constrói na escola pode ser responsável pela alteração da cultura tradicional do seu entorno e a partir disto, abrir espaço para a descaracterização da comunidade.

Na busca de informações cada vez mais requintadas e de conhecimentos cada vez mais complexos, elas vão construindo práticas sociais e valores, bem como modos de interagir com o outro. Nessa busca, as crianças dialogam com textos, personagens e com cultura de seu tempo, demarcando espaços sociais. Desse modo delineiam mecanismos de se inserir tanto na rede quanto no mundo mais amplo e de sobreviver nessa esfera midiática, definindo passaportes para ingressar na cultura circunscrita por essa rede midiática. (SALGADO; SOUZA, 2005, p. 21).

Os valores identitários da cultura globalizada apresentam-se como uma ruptura com a cultura popular? Diante de tal dilema, sem respostas que possam satisfazer o ideal, como enfrentarmos o real? Que representações culturais a escola de Educação Básica quer que sua comunidade construa? Talvez, além de trazer respostas, a construção de diretrizes curriculares poderá garantir orientações e ao mesmo tempo formular novas perguntas. Perguntas essas que cada escola, cada professor em seu cotidiano, com as crianças, adolescentes e adultos buscará responder a partir de suas experiências culturais.

REFERÊNCIAS

ARANHA, Maria Lucia de. **Filosofia da educação**. São Paulo: Moderna, 1989.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação e Câmara da Educação Básica. Parecer nº 7, de 7 de abril de 2010. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para**

a **Educação Básica**. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 04 mar. 2012.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber, formação dos professores e globalização**: questões para a educação hoje. Porto Alegre: Artmed, 2005.

CORRÊA, Adriana. **Currículo**: teoria e prática. Blumenau: Edifurb; Gaspar: ASSEVALI Educacional, 2008. 70 p, il. (Pós-graduação. Modalidade a distância).

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

_____; CANDAU, V.M. In: BRASIL. Indagações sobre o currículo: currículo, conhecimento e cultura. 2008.

ROLNIK, Suely. Toxicômanos de identidade subjetividade em tempo de globalização. Reelaboração de artigo publicado no caderno “Mais!” da **Folha de São Paulo**, São Paulo, 1996.

SALGADO, Raquel Gonçalves; SOUZA, Solange Jobim e . Yugioh: Um jogo de cartas, narrativas e identidades. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 28., 2005, Caxambu. **Anais...**Caxambu: Petrópolis/RJ: Vozes, 2005. v. 1. p. 1-17.

SIMON, Roger e GIROUX, Henry. Cultura popular e pedagogia crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento curricular. In: BARBOSA; SILVA Tomaz Tadeu da (Orgs.) Antonio Flávio Currículo, **Cultura e Sociedade** e . São Paulo: Cortez, 1994.



Desenvolvimento Humano

O desenvolvimento humano é caracterizado por uma sequência de transformações sucessivas marcadas pela evolução biológica e pela vivência cultural e social que levam à ampliação do repertório, socialização do conhecimento formal. Consideramos o homem nesta perspectiva como um sujeito singular e único, capaz de transformar o mundo como autor de sua história.

Os períodos de desenvolvimento são normalmente, referidos como infância, adolescência, maturidade e velhice. É mais adequado, porém, pensarmos o processo de desenvolvimento humano em termos das transformações sucessivas que o caracterizam, modificações que são marcadas pela vivência cultural (LIMA, 2008, p. 24).



Nesse contexto, os diferentes grupos sociais, principalmente a família e a escola, desempenham um papel fundamental nesta organização do homem como sujeito ativo de sua história e na sua ampliação da experiência humana.

No desenvolvimento humano podemos identificar a existência de etapas claramente diferenciadas, caracterizadas por um conjunto de necessidades e de interesses que lhe garantem coerência e unidade. Sucodem-se numa ordem necessária, cada uma sendo a preparação indispensável para o aparecimento das seguintes. (GALVÃO, 2001 p. 39).

A noção de desenvolvimento está atrelada a um contínuo de evolução do sujeito ao longo de todo o ciclo vital. Essa evolução não se dá de forma linear, mas nos diversos campos da existência tais como afetivo, cognitivo, social e motor.

Esse caminhar contínuo não é determinado apenas por processos de maturação biológica ou genética. O meio (e por meio entenda-se algo muito amplo, que envolve cultura, sociedade, práticas e interações) é fator de máxima importância no desenvolvimento humano, pois permite o contato com a diversidade cultural.

O comportamento do homem moderno, cultural, não é só produto da evolução biológica, ou resultado do desenvolvimento infantil, mas também produto do desenvolvimento histórico. No processo de desenvolvimento histórico da humanidade, ocorreram mudanças e desenvolvimento não só nas relações externas entre as pessoas e no relacionamento do homem com a natureza; o próprio homem, sua natureza mesma, mudou e desenvolveu-se. (VYGOTSKY; LURIA, 1996, p. 95).

São sobejamente conhecidos os estudos do desenvolvimento a partir da psicologia, filosofia e antropologia para entender como se dá o processo de humanização e a apropriação dos conhecimentos. O fato é que mesmo com concepções diferenciadas, os conceitos acerca da humanização buscam explicar a necessidade do ser humano se relacionar com diferentes grupos sociais.

[...] humanizar é um processo pelo qual todo ser humano passa para se apropriar das formas humanas de comunicação, para adquirir e desenvolver os sistemas simbólicos, para aprender a utilizar os instrumentos culturais necessários para as práticas mais comuns da vida cotidiana até para a invenção de novos instrumentos, para se apropriar do conhecimento historicamente constituído e das técnicas para a criação nas artes e criação nas ciências. (LIMA, 2008 p. 18).

Dessa forma, humanizar-se com os outros e com o meio cultural e a escola é um espaço importante neste processo, pois permite o confronto com diferentes perspectivas, concepções e visões de mundo que acontecem nas relações estabelecidas e na veiculação do conhecimento

acumulado pela humanidade. Assim, a construção da cidadania e de sua participação social se dá no exercício da dúvida, das escolhas e das oportunidades que são oferecidas aos sujeitos.

Construir um currículo respeitando o desenvolvimento humano significa decidir o tipo de sociedade que se quer construir e a contribuição das instituições educacionais neste processo. É enxergar a criança, o adolescente, o adulto e o idoso como sujeito de sua história e fruto de experiências vividas em sua caminhada pessoal e social. Significa, ainda, escolher conhecimentos, práticas pedagógicas e avaliativas que levem em conta o tempo e o ritmo de cada sujeito.

REFERÊNCIAS

GALVÃO, I. Henri Wallon. **A concepção dialética do desenvolvimento infantil**. Petrópolis/RJ: Ed. Vozes, 2001.

VYGOTSKY, L.; LURIA, A. R. **Estudos sobre a história do comportamento**: o macaco, o primitivo e a criança. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

LIMA, Elvira de Souza. **Currículo e desenvolvimento humano**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.



Currículo e Educação

A construção de propostas curriculares de uma rede de ensino ou de uma escola exige resgatar a forma como o currículo é pensado e materializado no cotidiano das instituições, por isso sua importância para o enfrentamento das práticas que gravitam em torno dele.

A Rede Municipal de Ensino de Blumenau historicamente vem discutindo, ora em cada etapa da educação básica, ora nas modalidades específicas, a forma de trabalhar os saberes acumulados por áreas do conhecimento, disciplinas e ou linguagens. Todo este processo resultou nas práticas de professores e gestores no entendimento do que seria necessário trabalhar em cada turma/ano/série. No entanto, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) remetem para a necessidade de construir propostas curriculares que contemplem o percurso formativo das crianças, adolescentes e adultos num processo articulado e sequencial, o que exige um olhar e diálogo horizontal e vertical do currículo. “O sentido do currículo e a diversidade das práticas pedagógicas está na construção histórica, cultural, social e política da educação”. (ESCOLA BÁSICA MUNICIPAL PROF. FERNANDO OSTERMAN, 2010).

Ainda assim é importante destacar que na educação, para alguns profissionais, tudo o que é velho, antigo e tradicional precisa ser descartado. Porém, é preciso que se pense que as experiências dos profissionais da educação, das comunidades e das escolas não são descartáveis, mas precisam ser levadas em consideração para que o mundo e as práticas contemporâneas sejam

compreendidos a partir da história.

Os documentos oficiais³ sinalizam o currículo como o coração das práticas educativas e por isso precisa levar em conta as características da comunidade escolar e, sobretudo, o multiculturalismo. As implicações curriculares na visão do multiculturalismo do pensamento pós-crítico⁴ estão ligadas à produção das diferenças que não podem ser reduzidas ao determinismo (sempre foi assim) e, por isso, precisam ser analisadas constantemente.

De acordo com o art.9º, inciso II da Resolução nº04/2010, o objetivo é de avançar nos conceitos de currículo, garantindo a qualidade da escola que adota como centralidade a criança/aluno e a aprendizagem, levando em consideração “[...] a inclusão, a valorização das diferenças e o atendimento à pluralidade e à diversidade cultural, resgatando e respeitando as várias manifestações de cada comunidade”. (BRASIL, 2010).

O currículo é visto como o modelador da construção das identidades e constrói as relações de poder da sociedade, sendo o fio da trama social. Assim sendo, o currículo não é desinteressado, ingênuo e desprovido de poder. “Repensar o currículo significa também ficar longe de padrões estabelecidos para lidar com a exceção: linearizar os conteúdos escolares, em detrimento aos conhecimentos produzidos pela humanidade ”. (ESCOLA BÁSICA MUNICIPAL PROFª. ZULMA SOUZA DA SILVA, 2010).

Assim, pode-se afirmar que a necessidade de flexibilização curricular supõe a quebra de rigidez de práticas culturalmente construídas, pelas quais os atores sociais da escola estabelecem novas conexões e constroem aprendizagens significativas. Por aprendizagem significativa entende-se aquela carregada de sentido para o sujeito e caracterizada pela interação entre novos conhecimentos relevantes. (MOREIRA, 2003).

Cientes de que a ideia de flexibilização vincula-se à necessidade de conceder maior plasticidade, maior maleabilidade ao que se quer flexionar, destituindo-o da rigidez tradicional, neste caso o currículo escolar, podemos adotar este conceito. (LOPES, 2008, p.10).

Além disso, não existe um modelo único de currículo, com receitas prontas, uma vez que este processo demandará reflexões e escolhas, às vezes difíceis de serem feitas.

Toda a prática gravita em torno do currículo: “Não existe ensino nem processo de ensino–aprendizagem sem conteúdos de cultura, e estes adotam uma forma determinada em determinado currículo” (SACRISTÁN, 2000, p. 30).

Construir conhecimento não é fruto de meros discursos, mas de um trabalho pedagógico sistemático e intencional, atendendo às necessidades do desenvolvimento humano. Assim, o

3 Os Documentos Oficiais são aqueles que emanam tanto do Poder Legislativo, quanto das Políticas Nacionais de Educação.

4 O pensamento pós-crítico discute a identidade, alteridade, diferença, subjetividade, significação e discurso, saber-poder, representação, cultura entre outros elementos. Para ver mais: SILVA, T.T. Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.



conhecimento formal necessita de atividades específicas como a memória e a cultura para poder funcionar. O conhecimento formal, também conhecido como científico, é aquele veiculado nas instituições de educação, nos livros. Já o conhecimento informal, também conhecido como senso comum, é o que se dá fora da escola.

Cabe ao professor identificar o nível de desenvolvimento dos alunos para poder intervir e ajudá-los a estabelecer novas ligações e, com isso, aprender coisas novas. Não se trata, desta forma, de dar continuidade aos conhecimentos já aprendidos, mas transformá-los para que se aprenda outros conhecimentos, que se façam relações, que se confrontem conceitos, que se analise à luz de sua experiência anterior.

Dessa forma, é preciso rever, refletir e buscar alternativas que deem conta de toda experiência criada no cotidiano escolar.

Criar alternativas de organização curricular que, em vez de buscar silenciar as experiências em curso, ajudem a legitimação de espaços e tempos variados e múltiplos. Esta, nos parece, deve ser a função de um currículo oficial: dar sentido de uma experiência tecida coletivamente por sujeitos que recriam a sua própria prática na atividade de praticar. (MACEDO; BARBOSA, 2002, p. 58).

As convenções que se estabelecem na eleição do currículo e na seleção de conteúdos devem partir da realidade histórica da comunidade e de seus atores. As possibilidades que se apresentam em cada escola fazem parte de uma agenda de intenções que podem ser refletidas. “[...] neste sentido, a proposta curricular deve se preocupar com as competências e habilidades, o que fazer, para que fazer e onde buscar”. (ESCOLAS MULTISSERIADAS, 2010).

Muitas vezes o conteúdo selecionado não leva em conta o tipo de comunidade em que se trabalha, uma vez que é sensivelmente diferente trabalhar numa comunidade rural de uma urbana, na favela e na cidade, com classes marginalizadas e classes médias, grupos étnicos minoritários e majoritários. Tal situação é vista igualmente na Rede Municipal de Ensino, que possui comunidades tão diferentes culturalmente e, consequentemente, com características distintas.

Por isso, há risco permanente nessa seleção de não atender às necessidades de um determinado grupo e, portanto, privilegiar a cultura daqueles que prescrevem o currículo sem se dar conta da necessidade de ser um currículo inclusivo. “O currículo seleciona elementos, valoriza mais certos componentes em relação a outros e também oculta dos alunos certos aspectos da cultura que rodeia a escola” (SACRISTÁN; GÓMEZ, 1998, p. 97).

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação e Câmara da Educação Básica. **Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/index.php/rock-res2010/4766-res01913072010anexo01/download>>. Acesso em: março de 2012.

ESCOLA BÁSICA MUNICIPAL PROF^a. ZULMA SOUZA E SILVA. Reunião Pedagógica. In: Reunião Pedagógica 10, 2010, Blumenau. Atas... Blumenau: EBM Prof^a. Zulma Souza e Silva, 2010.

ESCOLA BÁSICA MUNICIPAL PROF. FERNANDO OSTERMANN. Reunião Pedagógica. In: Reunião Pedagógica, 10, 2010, Blumenau. Atas... Blumenau: EBM Prof. Fernando Ostermann, 2010.

ESCOLAS MULTISSERIADAS. Reunião Pedagógica. In: Reunião Pedagógica, 10, 2010, Blumenau. Atas... Blumenau: Escolas Multiseriadas, 2010.

GIMENO SACRISTÁN, J.; GÓMEZ, A. I. P. **Compreender e transformar o ensino**. 4. ed. Porto Alegre: ARTMED, 1998.

LOPES, E. **Flexibilização curricular**: um caminho para o atendimento de aluno com deficiência, nas classes comuns da Educação Básica. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/786-4.pdf?PHPSESSID=2009043013203082>>. Acesso em: 30 de jul. 2011.

MACEDO, E; BARBOSA, I. (Org.). **Criar currículo no cotidiano**. São Paulo: Cortez, 2002. (Série Cultura, Memória e Currículo, v.1).

MOREIRA, M. A. Linguagem e aprendizagem significativa. In: **Encontro Internacional: Linguagem, Cultura e Cognição**, II, 2003, Belo Horizonte. Mesa redonda Linguagem e Cognição na Sala de Aula de Ciências. Belo Horizonte, MG, 2003. Disponível em: <<http://www.if.ufrgs.br/~moreira/linguagem.pdf>> Acesso em: 04 jun. 2011.

O planejamento é uma ação inerente de todo ser humano, visto que veicula sonhos, desejos, objetivos, metas, ações e procedimentos para que os acontecimentos almejados se tornem



Aprendizagem

Durante a história da humanidade sempre ocorreram processos de ensino e aprendizagem que conduziram a diferentes abordagens e conceitos.

A educação pode ser exercida em diferentes espaços de convívio social, porém a educação formal e suas práticas são desenvolvidas em contextos escolares de forma intencional, planejada, com objetivos, metodologias, tempos e espaços determinados e com uma concepção teórica que a fundamente.

Entendemos que a aprendizagem se dá a partir das relações com outras pessoas, adultos,

crianças que juntos vão construindo suas características, seu modo de pensar, de agir, de sentir, sua visão de mundo, enfim seu conhecimento. Isto nos leva a perceber que as interações representam o tecido social, trata-se então de partilhar atividades, de desenvolver a história individual e coletiva de uma sociedade.

Estas relações envolvem interações com um ou mais parceiros, e também com a cultura, as crenças e dogmas internalizados e cristalizados destes parceiros, estabelecendo a necessidade de um jogo dialético que dê conta de trabalhar estas questões, produzindo então conhecimentos e aprendizagens sociais sempre mediadas entre os sujeitos e sua cultura.

Essa forma de conceber a aprendizagem nos leva a entender a educação com um ato político e que por assim ser não pode ser alienante, deve ser libertadora, desafiadora levando os sujeitos a ler, interpretar e transformar o mundo (FREIRE, 1987).

Fazer uma opção teoria acerca de como se dá o processo de construção do conhecimento, não significa dizer que uma única teoria dará conta de explicar como o indivíduo aprende. Temos clareza de que todas as teorias são provisórias, passíveis de mudança e que, talvez, esteja nesta premissa o grande valor das teorias enquanto referenciadoras de práticas - sejam elas pedagógicas ou não. A resistência às mudanças estão cristalizadas em nossas práticas e acabamos quase sempre confirmando o dizer de Ortega y Gasset, (1959, p. 52): “A massa atropela tudo que é diferente, egrégio, individual, qualificado e seletivo. Quem não seja como todo mundo, quem não pense como todo mundo, corre o risco de ser eliminado.”

É querendo superar este tipo de pensamento que buscamos na abordagem histórico cultural uma referência para o entendimento de como as crianças e os alunos aprendem.

Para a abordagem histórico cultural, a aprendizagem e o conhecimento são ativamente formulados e elaborados pelo sujeito que pensa e aprende na relação com outro em processos de constante interação.

Nossa tarefa de ensinar nos coloca em constantes reflexões e é possível perceber que o professor está questionando-se e perguntado-se : “Sou professor. O que fazer em sala de aula?” E isto nos remete à uma preocupação inicial: Como construir o conhecimento? Os professores almejam que seus alunos possam aprender aquilo que ensinam, que consideram relevante, que realmente elaborem o conhecimento. Devem, portanto, procurar garantir a construção do conhecimento por parte dos seus alunos. Garantir é diferente de simplesmente “transmitir”, ainda que com competência.

Esta competência para construir o conhecimento, superando a simples transmissão, passa sem dúvida pela concepção que esse professor tem de sociedade, de escola e de conhecimento, pois somos frutos de uma história, e essa história passa ser fundamental para o entendimento de nossa prática pedagógica. Não há como falar em metodologia desgarrada da concepção de educação e de conhecimento.

Neste sentido é importante metodologias que desafiem a produção e elaboração do conhecimento, que priorizem o desenvolvimento do senso crítico, que favoreça a criatividade e a

compreensão das explicações propostas.

Sabemos que existe uma estreita relação entre desenvolvimento humano e aprendizagem e esses dois processos precisam ser considerados quando se planeja o ensino, pois isso determina atitudes teórico-metodológicas e práticas pedagógicas distintas.

Entendendo que a construção do conhecimento se dá partir das interações sociais num processo dialético entre o sujeito e sua realidade contextual, a ação pedagógica é uma ação de mediação, de aproximação, entre aquilo que o sujeito conhece e aquilo que ele pode vir a conhecer o que Vygotsky (1991) chama de Zona de Desenvolvimento Proximal.

Não podemos deixar de considerar que existem fatores internos e externos ao próprio indivíduo, que podem facilitar ou inibir o processo da aprendizagem.

Alguns destes fatores estão relacionados com características das pessoas a quem se destina o que se vai ensinar, o que implica procedimentos necessariamente diferenciados, na medida em que a aprendizagem adulta é substancialmente diferente da aprendizagem da criança do jovem ou do adolescente.

Independente da fase do desenvolvimento humano em que o sujeito que aprende está, o que deve predominar nos processos de ensinar e aprender são as interações pois o resultado dessas apropriações do conhecimento que num primeiro momento são sociais, tornam-se uma experiência pessoal carregada de sentido, que faz com o que o sujeito possa devolver esses conhecimentos interpretando-os e usando-os em diferentes momentos e de diferentes formas.

Assim, para que a prática pedagógica conduza ao sucesso da aprendizagem, essas questões devem ser consideradas, bem como, o nível das atividades propostas e o envolvimento dos alunos na sua execução, pois os espaços e tempos escolares são locais de intercâmbios e sínteses de ideias e processos pedagógicos, e precisam ser trabalhados nesta perspectiva.

Entender os processos de ensinar e aprender como processos contínuos e recíprocos, nos leva a acreditar que todos os sujeitos são capazes de aprender e que essa aprendizagem se dá nas relações sociais, no encontro com o outro, permitindo uma apropriação e uma constante relação entre os conhecimentos científicos e cotidianos, numa viagem intensa e prazerosa no universo do saber.

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

ORTEGA Y GASSET, José. **A rebelião das massas**. Rio de Janeiro: Livro Ibero Americano, 1959.

VYGOTSKY, L.V. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.



Planejamento e Educação

realidade.

Na esfera educacional, esse procedimento se torna ainda mais presente, pois, segundo Libâneo (2004, p. 149) “[...] consiste numa atividade de previsão da ação a ser realizada, implicando definição de necessidade a atender, objetivos a atingir dentro das possibilidades, procedimentos e recursos a serem empregados, tempo de execução e formas de avaliação.”

Ao falarmos de planejamento educacional podemos lançar mão de uma metáfora a fim de compreender sua relevância. Gandin (2004, p. 48) afirma que “O voo [sic] [voo] das aves, desde o gelado Canadá ao calor do Brasil, ultrapassa todas as dificuldades porque as aves ‘sabem’ o seu destino.” O mesmo ocorre na gestão da educação e da aprendizagem: somente podemos atingir objetivos e metas quando temos clareza de onde estamos, onde queremos chegar, o porquê e como faremos isso.

Planejar significa projetar para frente, prospectar, definir metas alcançáveis. Evidentemente que na literatura educacional encontramos vários conceitos com os quais trabalhamos, porém todos são unânimes em afirmar sua importância no processo educacional para a garantia do ensinar e do aprender, uma vez que não existe ensino improvisado. Além disso, o planejamento requer reflexão, análise, tempo de consolidação e sistematização, ou seja, tempo de materialização de todo o processo e por último e não menos importante, a avaliação.

Diante disso, é importante destacar a relevância do diagnóstico dos envolvidos no processo educacional, considerando aspectos socioeconômicos, políticos e culturais, entre outros. É necessário identificar todas as características, problemas e necessidades em relação à demanda de recursos físicos, humanos, pedagógicos ou financeiros presentes na escola. Estes conhecimentos possibilitam realizar um planejamento que atenda às reais necessidades da criança e do aluno no âmbito escolar.

O ato de planejar prevê reflexão, decidindo que tipo de sociedade e de homem se almeja e diante disto proporcionar uma ação educacional que contribua para esta formação. Esta ação deve estar vinculada ao Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola e que possibilite a efetivação da intencionalidade, dos desejos e expectativas, através da reflexão coletiva, envolvendo todos os segmentos da comunidade educativa. Há necessidade de se estabelecer a coerência entre o que pensamos, o que desejamos alcançar e a prática.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 anos:

A criação de um ambiente propício à aprendizagem na escola terá como base o trabalho compartilhado e o compromisso dos professores e dos demais profissionais com a aprendizagem dos alunos; o atendimento às



necessidades específicas de aprendizagem de cada um mediante formas de abordagem apropriadas; a utilização dos recursos disponíveis na escola e nos espaços sociais e culturais do entorno; a contextualização dos conteúdos, assegurando que a aprendizagem seja relevante e socialmente significativa; e o cultivo do diálogo e de relações de parceria com as famílias. (BRASIL, 2010).

O planejamento exige da escola o trabalho coletivo, não somente do professor, o desafio de planejar, visando à aprendizagem de todos, mas também da instituição, que por sua vez, num movimento de parceria entre escola/comunidade, igualmente precisa identificar prioridades, necessidades, avanços, interesses, desejos, dificuldades, entre outros, com vista a elaborar projetos, aderir a programas, rever seu PPP e sistematizar um planejamento anual adequado à realidade escolar e em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica/2010, que prevê:

A escola, face às exigências da Educação Básica, precisa ser reinventada: 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, 2010).

Para que isso realmente se concretize é necessária uma proposta pedagógica que seja construída de forma coletiva veiculada na própria instituição escolar, sendo elaborado a partir das reais necessidades, enfrentando os problemas, compreendendo as relações que perpassam em suas diversas dimensões, uma vez que cada instituição escolar tem sua própria história, está inserida em um contexto socioeconômico e cultural que lhe é peculiar.

Na educação, existem diferentes níveis e tipos de planejamento. Com base nas ideias de Vasconcellos (1999), podemos destacar o Planejamento do Sistema de Educação que é realizado em nível nacional, estadual ou municipal, que incorpora e reflete as grandes políticas educacionais. O Planejamento da escola, ou seja, o Projeto Político Pedagógico, que é considerado o documento de identidade da instituição e expressa suas concepções. O Planejamento Curricular, que se constitui na proposta geral das experiências de aprendizagem que serão ofertadas pela escola, incorporado nos diversos componentes curriculares. O Projeto de Ensino Aprendizagem, considerado o planejamento mais próximo da prática do professor e da sala de aula, refere-se mais estritamente ao aspecto didático.

O planejamento enquanto ferramenta envolve um conjunto de ações, análises e interpretação de fatos para a identificação e definição de necessidades. O ato de planejar oportuniza reflexão sobre a prática, tomada de decisão sobre a ação, previsão de prioridades para o alcance dos objetivos almejados. Evita a improvisação, qualifica a educação, estabelecendo caminhos que norteiam a ação educativa de forma mais adequada. É um instrumento que orienta a ação educativa da escola e de seu coletivo.

Desse modo, cabe ao professor, constituída sua turma ou grupo, elaborar seu perfil que

possibilite identificar questões centrais que fundamentarão seu planejamento, entre elas: o que já sabem as crianças e os alunos, quais suas dificuldades, o que lhes desperta interesse, no que precisam avançar.

Faz-se necessário realizar um contraponto entre as necessidades, dificuldades e interesses apresentados pelos alunos e o que se propõe para aquela turma/ano. Partindo deste pressuposto, percebe-se a necessidade de contemplar no planejamento formas distintas de garantir a aprendizagem de todos.

Se idealizamos uma sociedade mais humana em que a ética, a justiça e a solidariedade sejam valores que predominam na convivência entre os indivíduos, precisamos de uma escola que viabilize suas ações pedagógicas, contribuindo na formação de cidadãos capazes de analisar a realidade e interferir nela de forma crítica e consciente. Uma das formas de efetivar essa visão de educação precisa, necessariamente, de um planejamento que garanta uma escola de seu tempo e aulas significativas, contextualizadas, interativas e inovadoras.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação e Câmara da Educação Básica. Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/index.php/rock-res2010/4766-res01913072010anexo01/download>>. Acesso em: 07 fev. 2012.

GANDIN, D. **A prática do planejamento participativo: na educação e em outras instituições, grupos e movimentos dos campos cultural, social, político, religioso e governamental**. Petrópolis, 12. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

A gestão educacional nos espaços educativos exige das ações contínuas dos articuladores do Projeto Político Pedagógico (PPP) a consideração das múltiplas vozes e olhares dos atores



Avaliação

As instituições públicas brasileiras de Educação Básica possuem como função precípua garantir a aprendizagem significativa dos educandos, na idade certa. Conforme enunciado no Parecer CNE/CEB n. 07/2010, p. 48: “O direito a educação constitui grande desafio para a escola: requer mais do que o acesso a educação escolar, pois determina gratuidade na escola pública, obrigatoriedade da Pré-Escola ao Ensino Médio, permanência e sucesso, com superação da evasão e retenção, para a conquista da qualidade social.”

Na esteira da garantia dos direitos à educação, a Constituição Federal de 1988 e à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9394/96) reafirmam a sua importância perante os direitos sociais, fazendo compreender a educação como valor de cidadania e de dignidade da pessoa humana. Isto supõe condições para a construção de uma sociedade alfabetizada, objetivando romper com desigualdades sociais e quaisquer formas de discriminação no Estado Democrático de Direito.

A Educação Infantil, ao ser inserida como primeira etapa da Educação Básica, passou a significar relevante contribuição no processo formativo da criança, decorrendo daí a importância de considerar o Centro de Educação Infantil como ambiente de aprendizagem.

De acordo com o Parecer CNE/CEB nº 20/2009, p. 7, que revisa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil:

O conhecimento científico hoje disponível autoriza a visão de que desde o nascimento a criança busca atribuir significado a sua experiência e nesse processo volta-se para conhecer o mundo material e social, ampliando gradativamente o campo de sua curiosidade e inquietações, mediada pelas orientações, materiais, espaços e tempos que organizam as situações de aprendizagem e pelas explicações e significados a que ela tem acesso.

Para constataremos se as escolas estão desempenhando sua função, assegurando qualidade social na educação pública e se o direito de aprendizagem está sendo garantido como direito individual, necessita-se considerar as dimensões da avaliação, definidas no Art. 46 da Resolução CNE/CEB Nº 04/2010: “A avaliação no ambiente educacional compreende 3 (três) dimensões básicas: I – avaliação da aprendizagem; II – avaliação institucional interna e externa; III – avaliação de redes de educação básica”. Ao refletir sobre avaliação nos espaços de educação pública, precisa-se definir o que é, por que, para que e como avaliar. Assim sendo, aborda-se inicialmente sobre a primeira dimensão básica da avaliação no ambiente educacional: a avaliação da aprendizagem.

Avaliação da Aprendizagem

A avaliação é uma ferramenta pedagógica que possibilita um olhar diferenciado sobre o processo de ensinar e aprender, considerando-se os protagonistas (o educando e o educador) neste processo e as situações oportunizadas para que as aprendizagens aconteçam.

Atentando-se para a avaliação da aprendizagem na etapa da educação infantil e segundo o Parecer CNE/CEB nº 20/2009, p. 16: “as instituições de Educação Infantil, sob a ótica da garantia de direitos, são responsáveis por criar procedimentos para avaliação do trabalho pedagógico e das conquistas das crianças.” O referido parecer apresenta, ainda, a avaliação como reflexão sobre a prática pedagógica argumenta que:

A avaliação é instrumento de reflexão sobre a prática pedagógica na busca de melhores caminhos para orientar as aprendizagens das crianças. Ela deve incidir sobre todo o contexto de aprendizagem: as atividades propostas e o modo como foram realizadas, as instruções e os apoios oferecidos às crianças individualmente e ao coletivo de crianças, a forma como o professor respondeu às manifestações e às interações das crianças, os agrupamentos que as crianças formaram, o material oferecido e o espaço e o tempo garantidos para a realização das atividades. (Parecer CNE/CEB nº 20/2009, p. 16).

Recorrendo também à Lei nº 5.169/98, que cria o Sistema Municipal de Ensino no Município de Blumenau, encontra-se a avaliação escolar do educando como resultado sobre todos os componentes do processo ensino-aprendizagem, como forma de superar as dificuldades, retornando, reavaliando, reorganizando os sujeitos. Neste sentido, a referida lei estabelece ainda que a avaliação deve ser investigadora, diagnóstica e emancipadora, concebendo a educação como construção histórica, singular e coletiva dos sujeitos. Complementa ainda a legislação em pauta que a avaliação necessita ser um processo permanente, contínuo e cumulativo, que respeite as características individuais e sócio-culturais dos sujeitos envolvidos.

Portanto, defende-se a prática da avaliação como atividade pedagógica e orientadora a serviço da aprendizagem do educando, o qual tem a atuação dinâmica e participativa na construção do seu próprio conhecimento. Nesta perspectiva, também é importante que o educando exerça a autoavaliação, desenvolvendo responsabilidade e atitude crítica frente ao seu desempenho. Segundo HADJI:

“A avaliação formativa implica por parte do professor, flexibilidade e vontade de adaptação, de ajuste. Este é sem dúvida um dos únicos indicativos capazes de fazer com que se reconheça de fora uma avaliação formativa: o aumento da variabilidade didática. Uma avaliação que não é seguida por uma modificação das práticas do professor tem poucas chances de ser formativa. Por outro lado, compreende-se porque se diz frequentemente que avaliação formativa é, antes, contínua”. (2001, p21)

A avaliação será de fato contínua quando planejada e sistematizada, a partir de registros

que deem subsídios para a leitura, releitura, reflexão e replanejamento dos encaminhamentos pedagógicos. Tais registros subsidiam a tomada de decisões mais efetivas, ancorada por informações que apresentam não só o que foi planejado, mas também e principalmente a interação com o educando na superação das dificuldades ainda manifestadas.

Avaliação, planejamento e registro estão interligados e relacionam-se o tempo todo durante a efetivação da prática pedagógica, porém, é necessária a definição em calendário de momentos específicos para o estudo, aprofundamento e o redimensionamento do planejamento pensado anteriormente. É fundamental priorizarmos tempo exclusivo para este fim.

A sistematização dos registros permite perceber e acompanhar o desenvolvimento global dos educandos, em sua individualidade e também na sua coletividade. Desta forma a organização dos registros referente ao percurso acadêmico do educando refletirá a sistematização do planejado e do vivido, efetivando verdadeiramente uma avaliação formativa. Avaliação esta que resulta numa leitura ampliada das situações decorrentes de encaminhamentos pedagógicos, legitimados pelo processo ensino-aprendizagem e permite que os envolvidos sejam considerados os protagonistas do cenário educativo escolar.

A avaliação na Educação Infantil tem como centralidade o acompanhamento e o registro do desenvolvimento integral da criança, sem finalidade de promoção.

Avaliação Institucional Interna

A avaliação institucional é a instância na qual o foco é a escola, e é imprescindível que esteja no Projeto Político Pedagógico. Neste são estabelecidos os indicadores que serão avaliados, como as ações a serem articuladas, voltadas para o compromisso constante com a melhoria da qualidade social da educação. Participam da avaliação institucional, todos os atores que compõem a comunidade escolar, e por conseguinte, construtores do Projeto Político Pedagógico.

As práticas de avaliação para a melhoria da escola na sua globalidade fortalecem a gestão democrática do ensino público, oportunizando maior participação e assertividade nas situações de interesse institucional, bem como a superação das necessidades e fragilidades detectadas.

Avaliação de Redes de Educação Básica

A avaliação de redes da educação básica compreende o conjunto das escolas vinculadas a uma rede de ensino. Porém, alguns sistemas de ensino aplicam avaliação nas unidades a eles vinculadas, envolvendo unidades tanto da rede pública quanto da privada, sendo que avaliações desta natureza são conhecidas como avaliações do sistema escolar.

As avaliações de rede e as do sistema escolar são realizadas periodicamente e promovidas por órgãos externos à instituição, com o objetivo central de sinalizar a qualidade social da educação oferecida ao público alvo. Neste sentido, a escola mediante a classificação obtida analisa o

resultado alcançado e replaneja o Projeto Político Pedagógico, com ações voltadas para a melhoria do processo ensino-aprendizagem e da instituição como um todo.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação e Câmara da Educação Básica. **Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/index.php/rock-res2010/4766-res01913072010anexo01/download>>. Acesso em: 10 fev. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação e Câmara da Educação Básica. **Parecer nº 7, de 7 de abril de 2010**. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12992:diretrizes-para-a-educacao-basica&catid=323:orgaos-vinculados>. Acesso em: 10 fev. 2012.

FERNANDES, Cláudia de Oliveira; FREITAS Luiz Carlos de. **Indagações sobre o currículo**: currículo e avaliação. Brasília: MEC/SEB, 2007.

HADJI, C. **Avaliação desmistificada**. Porto Alegre: ARTMED, 2001.

VASCONCELLOS, C. S. **Planejamento**: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico. 2. ed. São Paulo: Libertad, 1999.



Gestão Educacional

“A participação é o principal meio de assegurar a gestão democrática, possibilitando o envolvimento de todos os integrantes da escola no processo de tomada de decisões e no funcionamento da organização escolar. A participação proporciona melhor conhecimento dos objetivos e das metas da escola, de sua estrutura organizacional e de sua dinâmica, de suas relações com a comunidade, e propicia um clima de trabalho favorável a maior aproximação entre professores, alunos e pais.” (LIBÂNEO, 2003, p.329)

sociais que fazem parte destas instituições, para que a tomada de decisões esteja efetivamente contida de visão ampla, essencial para a formação humana numa sociedade democrática.

A consideração de múltiplas vozes e olhares dos atores sociais pelos gestores não é algo tranquilo, se refletirmos sobre a construção histórica da democracia no Brasil. Tivemos, entre outras formas de ações autoritárias, o silenciamento, a tortura e a morte de muitas pessoas, que se manifestaram com posicionamentos divergentes ao pensamento de grupos ou pessoas.

A política nacional brasileira para as instituições de educação pública expressa na Constituição Federal, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCNEB), etc, define de maneira normativa que a gestão das unidades educacionais seja efetivamente democrática, porém, sabemos que ações democráticas são aprendidas no exercício contínuo de cidadania. Viver a democracia na atualidade em nosso país é transitar em solo ora autoritário, ora democrático, devido às raízes históricas.

A gestão democrática nas instituições educativas são relações de poder que devem ser encaminhadas pela gestão com e para as pessoas, no intuito de construção de uma sociedade também democrática, com mais justiça e igualdade.

É através da gestão “efetivamente” democrática que teremos nas instituições educativas não mais uma visão estreita, individualista e ensimesmada de mundo e das pessoas, mas sim uma visão ampla, a partir do resultado da escuta e da consideração de todos os protagonistas que geram encaminhamentos para as interações “realmente” humanas. Interações que se efetivam em práticas pedagógicas, visando à autonomia pessoal e institucional.

A gestão educacional constitui uma das áreas da educação destinadas a realizar o planejamento, a organização, a liderança, a orientação, a mediação, a coordenação, o monitoramento e a avaliação dos processos necessários à efetividade das ações educacionais, orientadas para a promoção da aprendizagem (LÜCK, 2009). Nesta esfera atuam a direção, a direção adjunta, a coordenação pedagógica e a secretaria e cada um precisa ter clareza do seu papel neste processo.

A autonomia no espaço escolar faz parte da própria natureza do ato pedagógico que acontece a partir da organização de todos os sujeitos envolvidos, que buscam planejar e organizar as ações pertinentes ao ambiente educativo. Apesar dos percalços e desafios, são visíveis as vantagens produzidas no processo.

O espaço escolar torna-se palco de experiências democráticas, em que a participação e a autonomia devem ocorrer de forma transparente, respeitando a diversidade, o pluralismo e os valores éticos.

As ações dos sujeitos em um espaço escolar autônomo têm como base as três dimensões: a política, a pedagógica e a administrativa. Embora cada qual possua suas especificidades, não se excluem, coadunam-se para garantir metas e objetivos elencados.

A dimensão política diz respeito às relações estabelecidas com a comunidade. A dimensão pedagógica, por sua vez, é construída através de um Projeto Político Pedagógico (PPP) que leva em conta as características sociais, políticas e culturais do entorno em que a escola se insere. A dimensão administrativa se pauta no regimento interno, na construção de um conjunto de normas e regras pautadas em princípios legais e éticos. Na esfera administrativa se definem ações na busca



de recursos financeiros para manutenção e reorganização da estrutura.

As práticas de gestão exigem conhecimentos relacionados com a organização escolar, como também formas de exercício da cooperação, do diálogo, da solidariedade e da alteridade para a garantia de ações mais integradas.

No processo de tomada de decisões são selecionadas alternativas para as ações serem realizadas.

Segundo Oliveira (2004), decisão é a ação tomada com base na apreciação de informações e escolher, dentre várias possibilidades, a mais adequada para aquele momento. A decisão pode ser tomada a partir de probabilidades, possibilidades e/ou alternativas. Em relação aos estágios da tomada de decisão, Simon apud Pereira et al. (2007) reforça que não é um ato único, mas todo um processo que culmina na decisão final. A capacidade de tomar decisões firmes, claras e no tempo certo é uma importante característica de liderança. O tipo de decisão, porém, varia conforme as circunstâncias.

Por isto, é preciso sempre fazer uma análise da situação e de possíveis implicações, com o máximo de elementos, para que possamos tomar uma decisão acertada.

Na gestão educacional democrática, uma forma conciliadora de resolução de conflitos se dá através de variadas formas de participação em: Conselhos Escolares, PPP, Regimento Interno, Associação de Pais e Professores (APP), entre outros.

Nos dias de hoje, os problemas que envolvem a educação estão cada vez mais complexos e a escola, por sua vez, para atender ao binômio cuidar e educar, presentes na Resolução nº 4/2010, precisa pensar a gestão articulada com diferentes setores sociais.

Nesse novo contexto, os gestores buscam parcerias nos diversos segmentos da sociedade, valendo-se de políticas públicas para o efetivo trabalho intersetorial, envolvendo educação, saúde, segurança, assistência social, conselhos e sociedade civil, entre outros.

Poderá a equipe gestora, considerando a realidade em que está inserida, esclarecer, sugerir e ampliar as ações no contexto educacional que hoje vivemos, estimulando a reflexão crítica de todos os envolvidos no processo educativo.

O desafio da gestão educacional é fazer a escola dos diálogos, das parcerias, das ações coletivas, da pluralidade e da valorização do outro, de cada um e de todos, permitindo a derrubada dos “muros” das divergências, garantindo, desta forma, uma sociedade mais justa e inclusiva.

Uma das formas de garantir a reflexão das práticas pedagógicas da escola e de seus profissionais é através da formação continuada. A responsabilidade desta formação é dos sistemas de ensino e as experiências mostram a escola como espaço privilegiado neste processo.

O papel da gestão educacional democrática na formação continuada se efetiva através do acompanhamento sistemático do planejamento e replanejamento das atividades, da oferta de leituras, da fomentação de discussões nas reuniões pedagógicas, na troca de experiências entre os profissionais, na participação dos professores em eventos, seminários, palestras oferecidas pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED) e/ou outras instituições. Cabe ainda aos gestores o papel de trabalhar com os profissionais da educação a necessidade de cada um sentir-se corresponsável

pelo processo de sua formação continuada, pois: “A pessoa conscientizada tem uma compreensão diferente da história e de seu papel nela. Recusa acomodar-se, mobiliza-se, organiza-se para mudar o mundo”. (FREIRE, 1994, p. 35).

Os gestores precisam considerar que não estão sozinhos na construção de uma sociedade mais justa e democrática. Há diversas instituições que são copartícipes nesta elaboração. Todavia, entendemos que o papel das instituições educativas é primordial para a consolidação dos princípios democráticos. Como salienta Freire: “[...] a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda”. (1999, p.18).

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. **Cartas a Cristina**. São Paulo: Paz e Terra, 1994.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 11.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

LIBÂNEO, J. C. **Educação escolar: políticas estruturas e organização**. São Paulo: Cortez, 2003.

LÜCK, Heloísa. **Dimensões de gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Editora Positivo, 2009.

OLIVEIRA, D. P. R. **Sistemas de informações gerenciais: estratégias, táticas, operacionais**. 9. ed. São Paulo: Atlas, 2004.

PEREIRA, M. T. F.; BECKER, J. L.; LUNARDI, G. L. Relação entre Processo de Trabalho e Processo Decisório Individuais: uma Análise a partir do Impacto da Tecnologia da Informação. **RAC-Eletrônica**, v. 1, n. 1, art. 10, p. 151-166, Jan.-Abr. 2007.

A nova política de educação no Brasil vem tecendo fios direcionais que possibilitam superar uma visão centrada de homem, sociedade, cultura e linguagem de forma fragmentada, certamente



Educação Especial

não só neste momento histórico como um modismo, mas que se consolidará numa perspectiva de inclusão de todos, com especial destaque para o público-alvo da educação especial.

A inclusão é parte de um movimento social, prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96 em seu artigo 58, que define por direitos fundamentais de participação de qualquer pessoa em espaços comuns, que acompanha mudanças de identidades, de valores, de

crenças, de práticas educacionais e de eliminação de barreiras atitudinais. (BRASIL, 2010). Não diz respeito apenas à escola ou à aprendizagem, mas perpassa em sua efetivação todas as esferas sociais.

O conceito de Educação Inclusiva no qual nosso trabalho está fundamentado se reporta à Declaração de Salamanca, documento este importantíssimo para a evolução da educação inclusiva no mundo.

Princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter. Escolas inclusivas devem reconhecer e responder às necessidades diversas de seus alunos, acomodando ambos os estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos através de um currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recurso e parceria com as comunidades. [...]. Educação inclusiva é o modo mais eficaz para construção de solidariedade entre crianças com necessidades educacionais especiais e seus colegas. (1994, p.5).

Este conceito deve ser refletido para que não seja apenas um discurso vazio e sim, que seja respeitada a individualidade dos sujeitos. Para que isto ocorra efetivamente se faz necessária uma reformulação da prática e do currículo escolar, pensando em um novo tempo institucional. Portanto, é necessário intensificar a formação dos profissionais da educação (professores, educadores, suporte pedagógico, corpo administrativo, zeladores, cozinheiras, auxiliares de serviços gerais), conscientizando a comunidade escolar para que a prática inclusiva ocorra espontaneamente.

No paradigma da inclusão, à sociedade cabe promover as condições de acessibilidade necessárias a fim de possibilitar as pessoas com deficiência viverem de forma autônoma e participarem plenamente de todos os aspectos da vida. Neste contexto, a educação inclusiva torna-se um direito inquestionável e incondicional. De acordo com a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, ratificada pelo Brasil através do Decreto Executivo nº 6.949 de 2009, o artigo 24 versa que, [...] para efetivar esse direito sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades, os Estados partes assegurarão sistema educacional inclusivo em todos os níveis, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida [...].

Esse princípio fundamenta a construção de novos marcos legais, políticos e pedagógicos da educação especial e impulsiona os processos de elaboração e desenvolvimento de propostas pedagógicas que visam assegurar as condições de acesso, permanência e participação de todos os estudantes nos níveis e modalidades de ensino.

Os princípios definidos na atual política são ratificados pelas Conferências Nacionais de Educação – CONEB/2008 e CONAE/2010, que no documento final salientam:

Na perspectiva da educação inclusiva, cabe destacar que a educação especial tem como objetivo assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação



nas turmas comuns do ensino regular, orientando os sistemas de ensino para garantir o acesso ao ensino comum, a participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados de ensino; a transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior; a oferta do atendimento educacional especializado; a formação de professores para o atendimento educacional especializado e aos demais profissionais da educação, para a inclusão; a participação da família e da comunidade; a acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informações; e a articulação intersetorial na implementação das políticas públicas. (BRASIL, 2008).

Por sua vez, agrega a função de garantir a inclusão nos espaços escolares através de ações dirigidas como o atendimento educacional especializado, articulação ao atendimento das necessidades educacionais, itinerância, orientações às escolas, formações e parcerias intersetoriais. Esta modalidade escolar também deve priorizar o envolvimento dos pais, dos alunos e da escola na garantia de uma educação de qualidade à sua clientela definida. Mitler (2003) ressalta que, além de garantir o acesso e a participação de todos os alunos em todas as possibilidades de oportunidades oferecidas pela escola, deve-se impedir a segregação, discriminação e o isolamento.

A Convenção da Guatemala (1999), promulgada no Brasil pelo Decreto nº 3.956 de 8 de outubro de 2001, reafirma que as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que as demais pessoas, definindo discriminação como:

[...] toda diferenciação, exclusão ou restrição baseada em deficiência, antecedente de deficiência, consequência de deficiência anterior ou percepção de deficiência presente ou passada, que tenha o efeito ou propósito de impedir ou anular o reconhecimento, gozo ou exercício por parte das pessoas portadoras de deficiência de seus direitos humanos e suas liberdades fundamentais. (BRASIL, 2001, p. 2).

Nesse sentido, a inclusão pode ser definida como um processo flexível voltado à oportunização, à inserção e à aceitação do indivíduo no contexto social, respeitando suas diferenças e acreditando em suas potencialidades. Tal processo demanda uma práxis atitudinal e institucional das pessoas e das instituições envolvidas, em querer e desejar que mudanças sejam levadas a cabo e não apenas alinhavadas no plano das ideias. Na escola, a prática inclusiva rompe com as fronteiras individuais que perpetuam a origem social do preconceito e da discriminação às pessoas e, por sua vez, das pessoas com deficiência.

1 - Alunado

De acordo com o Decreto nº 7.611 (BRASIL, 2011), o público-alvo da Educação Especial é definido por:

- pessoas com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo, de natureza física, intelectual, mental ou sensorial.

- pessoas com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Inclui-se nesta definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação.

- pessoas com altas habilidades/superdotação: demonstram potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade.

Em relação aos alunos com deficiência, pode-se considerar aqueles que em interação com diversas barreiras atitudinais e arquitetônicas podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade.

2 - Formação dos Profissionais

A formação na área da Educação Inclusiva deve ser estendida a todos os profissionais da educação, enfatizando a colaboração e cooperação entre os envolvidos na inclusão dos alunos.

Para a qualificação dos profissionais da área da Educação Especial considera-se importante que haja oferta de formação continuada específica, a fim de instrumentalizar os profissionais para atender a demanda, oferecendo um atendimento de qualidade.

Sugere-se a parceria entre instituições: Associação Blumenauense Amigos Deficientes Auditivos – (ABADA), Associação Blumenauense de Deficientes Físicos – (ABLUDEF), Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – (APAE), Fundação Catarinense de Educação Especial – (FCEE), Associação Catarinense para Integração do Cego – (ACIC), Associação de Cegos do Vale do Itajaí – (ACEVALI), Centro de Estimulação Visual e Apoio Pedagógico – (CEVAP), Universidade Federal de Santa Catarina – (UFSC), Centro de Atenção Psicossocial Infante Juvenil – (CAPSI), (AMA) Litoral Santa Catarina – Associação de Pais e Amigos do Autista, com a finalidade de promover a interação entre os grupos, oferecendo cursos para a estruturação da formação continuada dos profissionais na área da Educação Especial. Garantir junto ao poder público municipal, estadual ou federal, verbas para a realização destas formações, previstas no Decreto nº 7611 de 2011, consolidando na prática o que está previsto em lei.

3 - Currículo

Para a implementação de uma educação realmente inclusiva, o currículo deve ser flexível para atender às necessidades de aprendizagem de cada aluno. Isto não significa delimitar e sim, considerar cada situação específica.

O processo de ensino e aprendizagem deve evitar a restrição de currículos adaptados, ensino individualizado, terminalidade específica, objetivos educacionais reduzidos, facilitação de atividades, critérios de avaliação abrandados, categorização dos alunos e homogeneização das

turmas, sob o risco de a educação formal não cumprir seu verdadeiro papel: a construção de um cidadão independente.

Nesse sentido, a concepção de Currículo Funcional pode contribuir para a proposta inclusiva. Para entendermos este conceito, cita-se Cerqueira:

O Currículo Funcional é uma proposta de ensino que visa a melhoria da qualidade de vida diária dos nossos educandos. De modo geral, trata-se de um empreendimento de ensino projetado para oferecer oportunidades para nossos jovens aprenderem naturalmente habilidades que são importantes para torná-los mais independentes, produtivos e felizes em diversas áreas importantes da vida humana em família e em comunidade. (2011, p.12).

Deve-se compreender que não se trata de um currículo isolado e sim, de um currículo que atenda às necessidades do aluno para estabelecer vínculo entre o que aprende e o que aplica na interação social. Segundo Almeida (2008, p. 48), “[...] esse novo currículo precisa guiar-se pelas investigações sobre o desenvolvimento infantil, aprendizagem e os conceitos mais relevantes nas práticas educativas”. Sugere-se a inserção da concepção do Currículo Funcional no Projeto Político Pedagógico, visando resgatar a função social da escola.

4 - Avaliação

O ambiente escolar possibilita o contato com diversas experiências, enriquece e amplia o repertório cultural dos sujeitos envolvidos. Neste espaço é potencializada a riqueza das exposições do sujeito a diferentes situações de convívio social, cultural, linguístico, entre outros. Partindo-se deste pressuposto, é possível ressaltar que todos os alunos se beneficiam do convívio em ambientes escolares.

Diante desse contexto e de acordo com a Nota Técnica nº 06 (MEC, 2011), a avaliação é parte integrante e inseparável do processo de ensino-aprendizagem. Deve ser vista como um processo contínuo, de um caminho e não de um lugar, porque implica numa sequência contínua e permanente de apreciações e de análises qualitativas com enfoque compreensivo. Afinal, a educação é um direito garantido a todas as pessoas, com ou sem deficiência, ao longo de toda a vida.

O processo de avaliação de um aluno da educação especial deve ser organizado de forma que sua responsabilidade seja do professor regente da turma/disciplina, com a cooperação dos profissionais que atuam com o aluno em questão: professor de Apoio Pedagógico (PAP), professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE), Coordenação Pedagógica, podendo ser quantitativo (nota) e /ou qualitativo (parecer descritivo).

De acordo com Jesus (2004), um parecer descritivo detalhado e bem elaborado é muito importante, pois pode servir de parâmetro para a continuidade do processo. A autora propõe um roteiro com os seguintes itens:

- 1) Descrição do caso, síntese dos dados escolares / familiares relevantes; 2) A avaliação do

aluno no início do ano letivo; 3) Crescimento escolar ao longo do ano; 4) Potencialidades e interesses; 5) Maiores dificuldades; 6) Atitudes diante do processo de escolarização (avaliar mudanças); 7) Recomendações [...].

Mas é preciso observar que tanto a avaliação qualitativa quanto a quantitativa podem servir ou não aos ideais inclusivos. Ou seja, pode-se prejudicar um aluno, tanto com uma nota baixa, como com um parecer descritivo cheio de preconceitos e que dê ênfase apenas às dificuldades e não pontue os avanços obtidos. Portanto, não faz sentido condenar este ou aquele instrumento de avaliação, mas sim questionar como será utilizado o resultado expresso neste instrumento.

Sobre a retenção ou aprovação, isto resulta de uma decisão coletiva, amplamente discutida em conselho de classe, com a participação dos profissionais que trabalham diretamente com o aluno, utilizando como critério os objetivos traçados no início do ano letivo e os propostos para o próximo ano. Faz-se necessária a reflexão dos objetivos alcançados, pois através desta é que serão elencados subsídios para tomadas de decisão.

Outra consideração importante é que a avaliação na perspectiva da inclusão deve ser diversificada, ou seja, devem ser oferecidas oportunidades diversas e formas diferentes do aluno mostrar o que sabe. De acordo com Santos:

Se o aluno apresenta dificuldades em sua expressão escrita, por exemplo, a escola deve prover formas alternativas através das quais ele possa complementar sua expressão e mostrar o resultado de seu processo educacional (por exemplo, oralizando). Esta forma de avaliar possibilita que um processo de negociação entre aluno e professor se instaure na relação pedagógica, o que por sua vez apenas enriquece a experiência educacional de ambas as partes. (2002, p.1).

Em relação à certificação para os alunos com deficiências, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) garante o seguinte:

Terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental em virtude de suas deficiências e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados. (BRASIL, 1996, p. 24).

Nos casos em que se justifique a aplicação do dispositivo legal da terminalidade específica ou da aceleração, a escola contará com o suporte técnico da Gerência de Administração e Legislação Escolar e Gerência de Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação.

5 - Profissionais

Primeiramente precisamos definir quem é responsável pela inclusão. Em nosso dia-a-dia, encontramos inúmeras práticas pedagógicas que nos fazem refletir sobre esta questão. Qual o papel de cada profissional? Qual deveria ser a formação mínima exigida?

Quando nos reportamos aos professores do ensino regular percebe-se a presença de barreiras atitudinais que dificultam a implementação da inclusão. Dentre estas, destacam-se a falta

de formação, concepções e fatores históricos e culturais. Porém, com a implantação das salas de recursos multifuncionais, nota-se que as barreiras vêm diminuindo gradativamente através das ações promovidas pelos professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE), que estão dando suporte às unidades escolares no que tange à educação especial.

Para tanto, o professor do AEE precisa ter uma formação voltada para a educação especial, sendo na graduação (pedagogia/normal superior) ou na especialização, bem como o curso em AEE. Para o ensino da Língua Brasileira de Sinais (Libras) e em Libras, o professor, preferencialmente surdo, precisa ter a graduação em Letras-Libras ou pedagogia/normal superior com Prolibras - Exame Nacional de Certificação de Proficiência em Língua Brasileira de Sinais. Para o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua, o professor ouvinte bilíngue (Libras e Língua Portuguesa) deve ter a formação em Letras/Português e Prolibras.

O professor do AEE é um profissional que atua sobre as peculiaridades dos alunos da Educação Especial, promovendo recursos, meios, equipamentos, linguagens e conhecimentos que os apoiam no acesso e participação no ensino comum. Seu trabalho vai além do ensino de técnicas, códigos, manuseio, treino de uso dos recursos que dão suporte à escolarização dos alunos nas turmas comuns e não visam à aprendizagem de conteúdos das áreas curriculares, exceto no caso do AEE para alunos surdos.

O AEE desafia a capacidade do professor especializado em encontrar saídas, descobrir o que pode acrescentar ao seu plano inicial de ação, sendo que este plano é individualizado. Todas as suas atribuições envolvem reflexões e práticas que tenham como base uma boa sustentação teórica, coerente com os princípios da inclusão e, portanto, com o que se entende por diferenças na escola.

No município de Blumenau, a fim de auxiliar o processo de inclusão, foi instaurada a contratação de um profissional chamado de Professor(a) de Apoio Pedagógico (PAP). Este profissional, juntamente com o professor do AEE, atua como suporte da inclusão aos profissionais da escola.

A matrícula de alunos com deficiência na rede de ensino não é condicionada à contratação do(a) PAP. Cabe à unidade educacional efetivar a matrícula e gerenciar para que o aluno a frequente. Caso a escola constate dificuldades em suprir as necessidades do aluno com deficiência, esta elabora um relatório e solicita o serviço de itinerância da Educação Especial. Este, por sua vez, realiza uma avaliação de como está o desenvolvimento do aluno no ambiente escolar. Após esta coleta de dados, caso se constate que o aluno tem perfil para atendimento na educação especial, é encaminhado para triagem com equipe multidisciplinar no Centro Municipal de Educação Alternativa (CEMEA). No final desta etapa, são discutidos com os envolvidos os possíveis encaminhamentos: atendimento educacional especializado, acompanhamento psicoterápico, avaliação com especialistas e contratação do(a) PAP. Os critérios para a contratação deste profissional devem levar em consideração o contexto no qual o aluno está inserido e não apenas a sua deficiência, a fim de oferecer a todos os alunos uma educação com qualidade social.

Ressalta-se que o(a) PAP atua como apoio aos demais profissionais envolvidos no processo de inclusão e tem como funções:

- Garantir, juntamente com os demais profissionais, que o aluno com deficiência participe do contexto escolar;
- Auxiliar na flexibilização curricular, planejando juntamente com os professores e com o coletivo da unidade;
- Mediar, gradativamente, a independência e autonomia dos alunos;
- Atuar na conscientização das famílias, bem como da comunidade escolar, a aceitação de todos os alunos, ressaltando as potencialidades e a importância da inclusão na sociedade;
- Promover a conscientização dos alunos de que, fazendo parte da comunidade escolar, têm os mesmos direitos e deveres quanto ao conjunto de normas e regras vigentes no contexto;
- Disponibilizar-se a oferecer orientações referente à educação inclusiva.

5.1 - Profissionais Intérprete e Instrutor de Libras

Para que seja garantido o direito à educação escolar do aluno surdo são necessários os profissionais intérprete e instrutor de Libras.

De acordo com o Decreto nº 5.626, que regulamenta a Lei nº 10.436 de 2002, no artigo 19, inciso II, define o profissional intérprete como:

[...] profissional ouvinte, de nível médio, com competência e fluência em Libras para realizar a interpretação das duas línguas, de maneira simultânea e consecutiva, e com aprovação em exame de proficiência, promovido pelo Ministério da Educação, para atuação no ensino fundamental. (BRASIL, 2005, p.1).

Atualmente, na Rede Municipal de Ensino de Blumenau, a formação exigida para o cargo de professor intérprete é a graduação na área da educação ou magistério com Prolibras. Na falta destes com Prolibras são admitidos profissionais com, no mínimo, 120 horas de curso de Libras.

Para a admissão do(a) professor(a) instrutor(a) de Libras, preferencialmente surdo, para a atuação na educação infantil, a formação exigida é Letras/Libras ou graduação na área da Educação/Magistério com Prolibras.

A função do professor(a) intérprete, segundo Silva et. al (2007) interpreta a Lei nº 12.319/2010 que consiste em:

- Interpretar na Língua Brasileira de Sinais - Língua Portuguesa, as atividades didático-pedagógicas e culturais desenvolvidas nas instituições de ensino, de forma a viabilizar o acesso aos conteúdos curriculares e outros;

- Ter postura e conduta adequada ao ambiente que frequentar decorrente ao exercício profissional;
- Ter conhecimento das especificidades da cultura surda;
- Agir como difusor dos conhecimentos que tem sobre Libras e comunicação entre pessoas com surdez e ouvintes;
- Saber o valor e limites de sua interferência no ambiente escolar, para dar esclarecimentos e orientações aos que necessitam de seus conhecimentos específicos;
- Manter uma atitude imparcial durante o transcurso da interpretação, evitando interferências e opiniões próprias, a menos que seja requerido pelo grupo a fazê-lo.

Muitas vezes, o papel do intérprete em sala de aula acaba sendo confundido com o papel do professor. Os alunos dirigem questões diretamente ao intérprete, comentam e travam discussões em relação aos tópicos abordados com o intérprete e não com o professor. O próprio professor delega ao intérprete a responsabilidade de assumir o ensino dos conteúdos desenvolvidos em aula. (QUADROS, 2004, p. 60).

Na Rede Municipal de Ensino de Blumenau, as funções do(a) professor(a) intérprete estão em processo de construção. Percebe-se que este profissional precisa estabelecer uma parceria com os demais professores(as) para que todos tenham conhecimento das necessidades apresentadas pelos alunos surdos para que, em conjunto, possam planejar e implementar estratégias que contribuam para atender as suas demandas. No decorrer das atividades, relatar ao professor quais os caminhos que o aluno surdo percorreu para se apropriar do conhecimento, possibilitando-lhe a reflexão de sua prática pedagógica. Quadros (2004, p.63) ressalta que “[...] aos intérpretes de língua de sinais da área da educação é recomendado redirecionar os questionamentos dos alunos ao professor, pois desta forma o intérprete caracteriza o seu papel na intermediação [...]”

Deve-se considerar que o intérprete é apenas um dos meios que garantirá a acessibilidade do aluno ao conhecimento. Ao traçar as estratégias, os profissionais devem considerar: quais recursos visuais serão utilizados; como serão feitas as anotações referentes ao conteúdo, sendo que o aluno surdo precisa manter sua atenção na aula e não disporá de tempo para realizá-la; garantir a participação do aluno surdo no desenvolvimento da aula através de perguntas e respostas e respeitando o tempo para as respostas.

A função do(a) professor(a) instrutor(a) de Libras que atua na educação infantil é contemplar o ensino da língua materna (Libras) como primeira língua e difundir a Libras nas instituições de ensino, planejando em conjunto com os demais profissionais. Cabe às unidades escolares garantir e gerenciar momentos de planejamento entre os profissionais envolvidos no atendimento aos alunos da educação especial.

6 - Atendimento Educacional Especializado (AEE)

Conforme disposto no Decreto nº. 7.611 (BRASIL, 2011), em seu artigo 2º § 1º regulamenta:

§ 1º Para fins deste Decreto, os serviços de que trata o caput serão denominados atendimento educacional especializado, compreendido como o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente, prestado das seguintes formas:

I - complementar à formação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, como apoio permanente e limitado no tempo e na frequência dos estudantes às salas de recursos multifuncionais ou;

II - suplementar à formação de estudantes com altas habilidades ou superdotação.

Complementando este mesmo decreto, seu artigo 2º § 2º referencia que:

§ 2º O atendimento educacional especializado deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família para garantir pleno acesso e participação dos estudantes, atender às necessidades específicas das pessoas públicas-alvos da educação especial e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas.

O Decreto nº. 7.611 no Art.5º § 3º, define as salas de recursos multifuncionais como “[...] ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do atendimento educacional especializado”. (BRASIL, 2011).

O AEE visa atender aos alunos da educação especial, que são aqueles definidos no item 1 deste documento. A oferta deste atendimento deverá estar contemplada no Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, em todas as etapas e modalidades da educação básica, a fim de que se possa efetivar o direito destes alunos à educação.

De acordo com as especificidades de cada aluno, esse atendimento disponibiliza o ensino do sistema Braille, de sorobã, da comunicação aumentativa e alternativa, do uso de tecnologia assistiva, da informática acessível, da Língua Brasileira de Sinais, além de atividades para o desenvolvimento das funções mentais superiores e de atividades de enriquecimento curricular.

As atividades desenvolvidas no AEE visam a autonomia e independência na escola e fora dela. Conforme Decreto nº. 7.611 (BRASIL, 2011), artigo 3º, são objetivos do AEE:

I - prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados, de acordo com as necessidades individuais dos estudantes;

II - garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular;

III - fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem;

IV - assegurar condições para a continuidade dos estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino.

Atualmente, no município de Blumenau, os alunos com deficiência do ensino fundamental são atendidos nas salas de recursos multifuncionais instaladas nas escolas; os alunos com surdez e da educação infantil (estimulação essencial) são atendidos no Centro Municipal de Educação Alternativa (CEMEA).

Seguindo as diretrizes operacionais do AEE, as salas de recursos multifuncionais e o CEMEA atendem alunos da rede municipal, estadual e particular. De acordo com a Nota Técnica nº 11 (MEC,

2010, p. 4-5), são atribuições do professor do AEE:

1. Elaborar, executar e avaliar o plano de AEE do aluno, contemplando: a identificação das habilidades e necessidades educacionais específicas dos alunos; a definição e a organização das estratégias, serviços e recursos pedagógicos e de acessibilidade; o tipo de atendimento conforme as necessidades educacionais específicas dos alunos; o cronograma do atendimento e a carga horária, individual ou em pequenos grupos;

2. Programar, acompanhar e avaliar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade no AEE, na sala de aula comum e nos demais ambientes da escola;

3. Produzir materiais didáticos e pedagógicos acessíveis, considerando as necessidades educacionais específicas dos alunos e os desafios que estes vivenciam no ensino comum, a partir dos objetivos e das atividades propostas no currículo;

4. Estabelecer a articulação com os professores da sala de aula comum e com demais profissionais da escola, visando à disponibilização dos serviços e recursos e o desenvolvimento de atividades para a participação e aprendizagem dos alunos nas atividades escolares, bem como as parcerias com as áreas intersetoriais;

5. Orientar os demais professores e as famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno, de forma a ampliar suas habilidades, promovendo sua autonomia e participação;

6. Desenvolver atividades próprias do AEE, de acordo com as necessidades educacionais específicas dos alunos: Ensino de Libras e da Língua Portuguesa escrita para alunos com surdez; ensino da Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA); ensino do sistema Braille, do uso do soroban e das técnicas para a orientação e mobilidade para alunos cegos; ensino da informática acessível e do uso dos recursos de Tecnologia Assistiva (TA); ensino de atividades de vida autônoma e social; orientação de atividades de enriquecimento curricular para as altas habilidades/superdotação; e promoção de atividades para o desenvolvimento das funções mentais superiores.

No município de Blumenau, além de orientação aos profissionais da unidade escolar na qual a sala de recursos está instalada, esse profissional também atua nas demais unidades de sua abrangência, realizando o serviço de itinerância somente nas unidades escolares municipais, sendo que sua função é atuar em parceria com os profissionais das unidades a fim de identificar alunos públicos-alvos da educação especial e realiza os devidos encaminhamentos.

Aos professores da estimulação essencial cabe a orientação aos profissionais dos centros de educação infantil e à família.

Para complementar o trabalho nas salas de recursos multifuncionais e nas salas de aula comum, o município dispõe de um Centro de Apoio Pedagógico (CAP) responsável pela confecção e adaptação de materiais para alunos cegos ou com visão subnormal.

O AEE é oferecido no contraturno da escola comum e organizado individualmente ou em pequenos grupos, de acordo com as especificidades destes. O tempo de atendimento individual deve ser de cinquenta minutos e em grupo de uma hora e dez minutos, preferencialmente duas vezes por semana.

O acesso ao AEE constitui direito do aluno da educação especial, cabendo à escola orientar a família e o aluno quanto à importância da participação neste atendimento.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Marina da Silveira Rodrigues. **O currículo:** funcional e natural. 2008. Disponível em: <<http://inclusaobrasil.blogspot.com/2008/12/o-curriculo-curriculo-funcional-e-natural.html>>. Acesso em: Novembro, 2011.

BRASIL. Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência, Brasília, DF, 8 out. 2001. Disponível em: <<http://www.portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/guatemala.pdf>>. Acesso em: 28 mar. 2012.

_____. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências, Brasília, DF, 17 nov. 2011. disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm>. Acesso em: 8 maio 2012.

_____. Lei 9.394, de 23 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: MEC, 1996.

_____. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm>. Acesso em: 8 maio de 2012.

CERQUEIRA, M. T. A. **Currículo Funcional na Educação Especial para o Desenvolvimento do Aluno com Deficiência Intelectual de 12 a 18 anos.** Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1068-4.pdf>>. Acesso em: nov. 2011.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. **Sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais.** Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 27 mar. 2012.

JESUS, Denise Meyrelles. Atuando em Contexto: o processo de avaliação numa perspectiva inclusiva. **Revista Psicol. Soc.**, Porto Alegre, v. 16, n. 1, p. 37-49, 2004. Número especial. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/psoc/v16n1/v16n1a04.pdf>>. Acesso em: 07 maio 2010.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). Secretaria de Educação Especial. Nota Técnica nº 06, de 11 março de 2011. Avaliação de estudante com deficiência intelectual. Disponível em: <<http://inclusaoja.com.br/2011/06/02/avaliacao-de-estudante-com-deficiencia-intelectual-nota-tecnica-062011-mecseespgab/>>. Acesso em: 08 maio de 2012.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). Secretaria de Educação Especial. Nota Técnica nº 11, de 7 maio de 2010. Orientações para a institucionalização da oferta do atendimento educacional especializado. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12699&Itemid=862-MEC/SEESP/PAG>. Acesso em: 08 maio 2012.

MITLLER, Peter. **Educação inclusiva**: contextos sociais. Porto Alegre: ARTMED, 2003.

QUADROS, Ronice Muller de. **O tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais e língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEESP, 2004. 94p.

SANTOS, Mônica Pereira dos. **Ressignificando a escola na proposta inclusiva**. Nov. 2002. Disponível em: <http://www.educacaoonline.pro.br/index.php?option=com_content&view=article&id=85:ressignificando-a-escola-na-proposta-inclusiva&catid=6:educacao-inclusiva&Itemid=17>. Acesso em: 07 maio 2010.



Educação do Campo

Conceituar Educação do Campo nos remete inicialmente a uma discussão no sentido de trazermos o perfil deste “campo”. O campo, para além da sua localização geográfica, deverá ser um espaço voltado para a busca da qualidade na educação. O campo, em contraposição ao urbano, não poderá mais manter-se numa relação subsidiária para os grandes centros, de forma hegemônica. Não podemos mais reproduzir um modelo urbano industrial, em detrimento da formação de cidadãos autônomos e envolvidos totalmente com a sua realidade. Educar no campo pressupõe trabalhar com classes multisseriadas, com crianças de diferentes grupos etários ocupando o mesmo espaço físico, com necessidades pedagógicas próximas, mas por vezes distanciadas da proposta curricular. Pensar esta educação é garantir que os moradores dos espaços não considerados urbanos tenham as mesmas oportunidades e possibilidades de aprendizagem e a mesma liberdade de agir e de sonhar.

Para os que têm o desafio em tentar definir um conceito sobre educação do campo, relacionam a uma postura político-pedagógica crítica, dialética, dialógica, postulando uma formação técnica e política, de sujeitos politicamente conscientes, com uma visão humanizadora, valoriza o sujeito através de sua identidade cultural e compreende o trabalho como algo que dignifica o homem enquanto sujeito histórico e não enquanto objeto ou coisa. (CANDAU, 2005, p.128)

Desta forma, as crianças das classes multisseriadas, no seu tempo certo, independente da localização geográfica, principalmente no campo, devem ter a oportunidade de aprender de forma significativa, levando-se em consideração o meio no qual estão inseridas, preparando-as para a vida urbana, se quiserem, pois possuem o livre arbítrio sobre suas vidas.

Há um detalhe muito importante no entendimento da Escola do Campo: o campo não é qualquer particularidade, nem uma particularidade menor. Ela diz respeito a uma boa parte da população do país; ela se refere a processos produtivos que são a base da sustentação da vida humana, em qualquer país. Não é possível pensar um projeto de país, de nação, sem pensar um projeto de campo, um lugar social para seus sujeitos concretos, para seus processos produtivos, de trabalho, de cultura, de educação. A visão hierárquica entre campo e cidade foi produzida historicamente e sua superação faz parte da construção de uma nova ordem social. Pelo bem não apenas dos sujeitos do campo, mas da própria humanidade, precisamos estar atentos a esta contradição e evitar que a Educação do Campo passe a reforçá-la ou reforçar a lógica social que a instituiu. (CALDART, 2008, p.67)

Para compreender os tempos das escolas do campo, é preciso localizá-las na legislação vigente, bem como na história da educação brasileira. E para isto é necessário retomar a influência



da escolarização urbana e industrial, onde a estrutura do sistema de ensino era a seriação. Como é sabido, o sistema de educação seriado obedece a uma ordem lógica, dividida em séries sequenciais e cronológica, dividida em idades aproximadas.

Os conteúdos nas classes multisseriadas são distribuídos e desenvolvidos por disciplinas em cada série ou cada ano, sendo sequenciais de uma série ou ano para o outro, predominando a unidocência até o quinto ano. A multisseriação segue a mesma lógica da seriação quanto à organização dos conteúdos por série/turma, o planejamento, etc. Uma de suas diferenças se dá na prática do trabalho docente, que ao invés de desenvolver o ensino e aprendizagem para alunos de uma única turma, faz com várias turmas no mesmo espaço. Essa referência nos dá suporte para emitir afirmação de que este diferencial está demarcado pelo eixo da temporalidade e da espacialidade (PINHEIRO, 2012).

A Educação do Campo surgiu no Brasil através de uma mobilização de vários movimentos sociais, pois havia a necessidade premente por uma política pública voltada para a educação das comunidades moradoras do campo. Pensar nesta perspectiva é garantir que este campo seja respeitado em sua organização comunitária, seu território, sua identidade; compreendendo desta forma, como uma ação político-social, enquanto unidade político-epistemológica, que se organiza e ganha conteúdo no contexto histórico, formando-se no conjunto das lutas e movimentos sociais.

No contexto da Educação do Campo, a escola passa a ser reconhecida como espaço de reflexão da realidade dos povos do campo, de seu trabalho, suas linguagens, de suas formas de vida e, sobretudo, de um novo projeto político de desenvolvimento. Conforme a Resolução CNE/CEB nº1, de 3 de abril de 2002, que institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, no seu Art. 5º:

As propostas pedagógicas das escolas do campo, respeitadas as diferenças e o direito à igualdade e cumprindo imediata e plenamente o estabelecido nos artigos 23, 26 e 28 da Lei 9.394, de 1996, contemplarão a diversidade do campo em todos os seus aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia. Parágrafo Único. Para observância do estabelecido neste artigo, as propostas pedagógicas das escolas do campo, elaboradas no âmbito da autonomia dessas instituições, serão desenvolvidas e avaliadas sob a orientação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica e a Educação Profissional de Nível Técnico.

Refletindo sobre esta organização de classes seriadas ou multisseriadas, entende-se que ambas apresentam indagações e contraposições nos saberes e espaços de aprendizagem sistematizados. A organização por seriação perde o sentido de que garante o melhor aprendizado por si só. Sabe-se que esta organização vem perpetuando um processo linear do ensino dos conhecimentos e fragmentando a lógica processual. Já as classes multisseriadas merecem novos olhares no que tange à qualidade e à renovação dos espaços e comprometimento com a inovação, na perspectiva da garantia de conteúdos que favoreçam aos alunos compreensão, integração e participação na sociedade de forma crítica, dialógica e com respeito ao outro.



A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica nº 9394/96 é bastante clara com a possibilidade da organização por séries, períodos semestrais, ciclos e alternância regular de períodos de estudos, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar. No artigo 28 da referida Lei fala da oferta de educação básica para a população rural. Os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias a sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;

II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;

III - adequação à natureza do trabalho na zona rural.

A Educação do Campo tem nos ajudado a ampliar o olhar de urbano e rural bem como as estratégias pedagógicas, as grandes questões da formação humana, reafirmando e trabalhando uma concepção de educação emancipatória construída por e para os diferentes sujeitos, territórios, práticas sociais e identidades culturais que propõem a diversidade do campo.

Ela se apresenta como uma garantia de ampliação e possibilidades de homens e mulheres que vivem nestes espaços criarem e recriarem as condições de existência do campo.

De acordo com a Resolução CNE/CEB nº1/2002, que institui as Diretrizes Operacionais para Educação Básica das Escolas do Campo, no Parágrafo Único do seu artigo 20, aponta os elementos que definem a identidade da educação e da Escola do Campo que, por sua vez, anota também sua especificidade.

Nesse sentido, entende-se que a Educação do Campo se dará por meio de aprendizagem dos conteúdos e das competências que os alunos precisarão para a vida em sociedade.

O artigo 58 do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) rege a contextualização das práticas educacionais: “No processo educacional respeitar-se-ão os valores culturais, artísticos e históricos próprios do contexto social da criança e do adolescente, garantindo-se a estes a liberdade de criação e o acesso às fontes de cultura”. (BRASIL, 1990). Isso vale para todas as crianças. Com base nestes pressupostos, a sustentação da Educação do Campo em nossas escolas requer ações na construção de políticas públicas educacionais que atendam à demanda do campo, tão necessária e desvalorizada historicamente.

Faz-se necessária a relação entre o campo e a cidade, resguardando as particularidades que se manifestam nas identificações e reivindicações da vida cotidiana, contemplando a diversidade sociocultural no âmbito do direito à igualdade e do respeito às diferenças.

Em Blumenau, a Rede Municipal de Ensino compreende como Educação do Campo as classes multisseriadas, ofertadas em onze unidades escolares, localizadas em regiões distantes do centro da cidade. São atendidos aproximadamente 450 alunos do pré (educação infantil) e de primeiro

ao quinto ano do ensino fundamental de nove anos.

Essas turmas são atendidas por todos os programas e projetos previstos no Projeto Político Pedagógico (PPP) de cada unidade e ofertados pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED), mediante possibilidade de implantação. Possuem, de modo geral, um diretor eleito ou um professor responsável, um professor regente para cada classe e, na possibilidade de atendimento da rede, contempla ainda um professor de Arte, Educação Física, Ensino Religioso e Língua Alemã. A maioria destas unidades dispõe de um laboratório de informática com um professor articulador desta proposta, recebem a biblioteca ambulante com cronograma pré-estabelecido, em parceria com a Fundação Cultural Municipal.

As escolas do campo no município de Blumenau estão subordinadas às mesmas políticas de governo, bem como as Normativas e Diretrizes Curriculares estabelecidas para a Rede Municipal, com o objetivo de garantir a esta população a qualidade social.

Referências

BRASIL, **Lei nº9394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases de educação nacional. Brasília, DF: Congresso Nacional, 1996.

_____. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. São Paulo: Cortez, 1990.

_____. **Resolução CNE/CEB de 3 de abril de 2002**. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação. Básica nas Escolas do Campo, 2002.

CALDART, Roseli Salete. Sobre educação do campo. In: SANTOS, Clarice Aparecida dos (Org.) **campo – Políticas Públicas – Educação**. Coleção Por Uma Educação do Campo, n.7. Brasília: INCRA/MDA, 2008.

CANDAU, Vera Maria Ferrão; CANDAU, Vera Maria Ferrão (Orgs.) . **A didática em questão**. 25. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2005.

PINHEIRO, Maria do Socorro Dias. **A concepção de educação do campo no cenário das políticas públicas da sociedade brasileira**. Disponível em <<http://br.monografias.com/trabalhos915/educacao-campo-politicas/educacao-campo-politicas2.shtml>>. Acesso em 24 abr. 2012.



Educação Infantil e currículo: na continuidade do debate



Anne Grazielly Moura Campos
CEI Frieda Zadrozny

Nos últimos tempos, pensar a Educação Infantil no contexto brasileiro significa, necessariamente, dialogar com questões suscitadas na Constituição Federal (1988), no Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (1999). Somam-se a este diálogo discussões mais ampliadas sobre os direitos das crianças e a eficácia dos serviços a elas destinados e também a intensidade dos estudos e dos debates que nos informam sobre as experiências que se vão desenhando nos espaços coletivos de educação e cuidado destinados à criança pequena.

É em torno deste movimento que também temos observado o esforço de se pensar, no âmbito das redes municipais, as orientações educativas para a criança de zero a seis anos, que tomem por fundamentos básicos, conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNsEI):



I) Princípios éticos: valorização da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades; II) Princípios políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática; III) Princípios estéticos: valorização da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da diversidade de manifestações artísticas e culturais. (BRASIL, 1999, p. 2).

Ter em atenção esses princípios básicos – conforme determinam as Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil -, pressupõe alguns movimentos de rupturas com políticas e práticas pedagógicas que historicamente tomaram a criança como objeto de tutela, que precisa ser conduzida, governada, ajuizada, vigiada pelos adultos; estes sim, os únicos detentores dos saberes, com poderes de governar os tempos e de determinar as possibilidades de ser criança.

Romper com essas concepções e práticas pressupõe a construção de outros olhares e de outras escutas das crianças como princípio educativo nas creches e pré-escolas. Ou seja, tomá-las “como ator ativo e criativo, como um sujeito e cidadão de potenciais, direitos e responsabilidades, com sua própria inclinação e poder para aprender, investigar e se desenvolver como ser humano em uma relação ativa com outras pessoas” (MOSS, 2002, p. 243). Uma criança que pode ser parte ativa no processo de criação de conhecimento, que em interação com o mundo ao redor é também ativa na construção, na criação de si mesma, de sua personalidade e de seus talentos. Uma criança que se constitui protagonista “sobre o seu próprio processo de aprendizagem e tendo o direito de interpretar o mundo” (MOSS, 2002, p. 243).

Este movimento requer o reconhecimento da Educação Infantil como primeira etapa da educação básica, que tem como premissa o respeito aos direitos fundamentais das crianças e que considere a integralidade e indivisibilidade das dimensões expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural das crianças.

Como poderíamos, então, pensar a questão do Currículo na Educação Infantil tendo atenção a todas estas questões anteriormente apresentadas? Que sentido se tem empregado a este termo nos saberes e fazeres da Educação Infantil no contexto onde estamos?

Aqui somos desafiados a assumir o que orientam as DCNSeI:

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 5 anos de idade” (BRASIL, 2009, p. 18).

Essas práticas se efetivam nas relações sociais que as crianças estabelecem com os seus pares e também com os adultos, e que integram a construção de suas identidades. Dai decorre a exigência de que as vivências que se efetivam no cotidiano da Educação Infantil sejam conferidas de intencionalidade pedagógica, responsavelmente planejada e frequentemente avaliada. Um currículo que atenda à integralidade e indivisibilidade das dimensões expressivo-motora, afetiva,

cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural das crianças, e que as assuma como centro do planejamento curricular, como sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. Um currículo, portanto, que tenha como eixos norteadores as interações e as brincadeiras, que reconheça a centralidade da linguagem no processo da criança dizer-se e dizer o mundo.

Nas suas experiências de aprendizagem, as crianças precisam ser reconhecidas e desafiadas em suas atividades criadoras. E necessário que se tenha sempre em conta que há todo um mundo que se descortina e se apresenta repleto de perguntas. As crianças, nas suas especificidades e interesses singulares, em busca de respostas, elaboram hipóteses e sentidos pessoais sobre si mesmas, sobre as coisas e sobre o mundo. Decorre daqui a necessidade de se pensar um desenho de currículo que tenha em conta a problematização de conceitos que emergem dos saberes oriundos das práticas e vivências das crianças, ao mesmo passo que considere a emergência de novos conceitos no sentido de garantir a apropriação ou a construção de outros conhecimentos. Ou seja, o desenho de um currículo que se preocupe com o interesse e a curiosidade pelo conhecimento do mundo, na familiaridade de diferentes linguagens, na interação com o outro, na relação com a natureza.

Pensar na problematização ou na elaboração de conceitos na Educação Infantil não se trata de defender um currículo pautado no mero ensino de conteúdos, na perspectiva da escolarização. Aliás, somos contundentemente informados pelas DCNsEI (art. 11) da necessidade do rompimento com esta perspectiva de “antecipação de conteúdos que serão trabalhados no Ensino Fundamental” (BRASIL, 2009, p. 18). Ou seja, “como orientar o trabalho junto às crianças de até três anos em creches e como garantir práticas junto às crianças de quatro e cinco anos que se articulem, mas não antecipem processos do Ensino Fundamental” (BRASIL, 2009, p. 2).

É um ganho histórico o reconhecimento da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica,

[...] mas seria um equívoco engessá-la nos moldes do ensino fundamental, que lhe sucede, em uma perspectiva preparatória, propedêutica. Se a criança vem ao mundo e se desenvolve em interação com a realidade social, cultural e natural, é possível pensar uma proposta educacional que lhe permita conhecer esse mundo, a partir do profundo respeito por ela. Ainda não é o momento de sistematizar o mundo para apresentá-lo à criança: trata-se de vivê-lo, de proporcionar-lhe experiências ricas e diversificadas (KUHLMANN JR, 2003, p. 57).

Assim decorre a necessidade de se pensar no âmbito das redes municipais, um posicionamento político e pedagógico acerca do currículo na Educação Infantil que nos desafie a um cotidiano de situações agradáveis, estimulantes, que desafiem as crianças (na interação com os adultos e com o mundo) à expressão e à comunicação nas diferentes linguagens, à criação e organização

de pensamentos e ideias, ao desejo de conviver, brincar e trabalhar em grupo, à possibilidade de mediar e resolver problemas e conflitos, ao acesso e à apropriação dos saberes historicamente construídos pela humanidade e que circulam em nossa sociedade.

Por fim, um currículo que consiga articular as interações, as brincadeiras e as diferentes linguagens; que nos permita e nos desafie a pensar e a propor os tempos e os espaços da/na Educação Infantil como espaços-tempos de ser criança e de se viver a infância como tempo de direitos; e de pensar o processo educativo–pedagógico para e com as crianças como processo para formação humana, para a participação social e para a cidadania.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Básica. Resolução nº. 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial da União**, Brasília, 18 de dezembro de 2009, Seção 1, p. 18.

_____. _____. _____. Parecer CNE/CEB nº 20, aprovado em 11 de novembro de 2009. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12745:ceb-2009&catid=323:orgaos>. Acesso em: 12 abr. 2012.

KUHLMANN Jr., Moysés. Educação infantil e currículo. In: FARIA, Ana Lúcia; PALHARES, Marina (Orgs.). **Educação Infantil pós-LDB**. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2003. p. 51-65.

MOSS, Peter. Recontextualizando a Infância: crianças, instituições e profissionais. In: MACHADO, Maria Lúcia (Org.) **Encontros e desencontros na educação infantil**. São Paulo: Cortez Editora, 2002.



Interações e Brincadeiras na Educação Infantil



Iasmin Fernandes Prim
CEI Frieda Zadrozny

A educação infantil adquiriu um espaço no sistema de ensino brasileiro como a primeira etapa da educação básica. Ao lado dessa conquista histórica, faz-se necessário a busca pela efetivação da qualidade na educação infantil no país, entendendo que o acesso à educação infantil é um direito da criança e não apenas da família¹.

Inicialmente, cabe explicitar o entendimento de criança e de infância aqui defendidos. Rompendo com uma visão adultocêntrica de criança, como um vir-a-ser, entende-se a criança como

¹ Os direitos da criança têm sido afirmados e reafirmados em uma série de dispositivos legais: Declaração dos Direitos Humanos; a Constituição Federal de 1988; o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) de 1990; a LDB 9394/96; nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009).

sujeito histórico e de direitos, membro de um grupo social, coconstrutora de conhecimento, de identidade e de cultura, que tem capacidade para aprender, criar, imaginar, brincar, investigar e se desenvolver como ser humano, em uma relação ativa com outras pessoas e, em interação com o mundo.

Entende-se também que a criança tem direito a uma infância ativa, que é parte da vida, e não preparação para a vida. Nesse sentido, as instituições de educação infantil precisam ser alegres, acolhedoras, seguras, espaços que permitam a criação das culturas infantis e a descoberta, além de lugar onde as relações sejam pautadas pelo respeito, atenção e cuidado com o outro.

Desde o nascimento, é nas interações estabelecidas com outros seres humanos e com os objetos que a criança aprende e se desenvolve. Ou seja, a criança é um ser de relações e é nas interações que constrói e reconstrói a sua forma de agir, sentir e pensar. Essa concepção de criança fortalece a

[...] instituição de Educação Infantil como um ambiente privilegiado de trocas e relações, onde as experiências particulares vividas no ambiente familiar podem ser ampliadas e enriquecidas pelas interações com outras crianças, com adultos e objetos que não fazem parte do cotidiano das crianças (LUZ, 2010, p. 03).

De acordo com o artigo 9º, das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Resolução CEB/CNE Nº 05, de 17 de dezembro de 2009), as práticas pedagógicas que compõem a Proposta Curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e as brincadeiras. (BRASIL, 2009)

Numa concepção sociocultural, o brincar “define-se por uma maneira que as crianças têm para interpretar e assimilar o mundo, os objetos, a cultura, as relações e os afetos das pessoas”, sendo um espaço característico da infância (WAJSKOP, 1995, p. 66). Por meio da brincadeira, a criança pode “tomar decisões, expressar sentimentos e valores, conhecer a si, aos outros e o mundo” (KISHIMOTO, 2010, p. 01). A brincadeira é, portanto, uma importante ferramenta para a criança se apropriar de códigos culturais, para se desenvolver e se expressar.

“Destaca-se, contudo, que a criança não aprende a brincar naturalmente. Ela está inserida em um contexto social e cultural e seus comportamentos estão impregnados por essa imersão inevitável” (BROUGÈRE, 2010, p. 104). Ela precisa aprender a brincar por meio da mediação do adulto ou de outra criança mais experiente. “A brincadeira é um processo de relações interindividuais, portanto, de cultura” (BROUGÈRE, 2010, p. 104). Portanto, ao falar de brincadeira é preciso enfatizar o papel das interações nesta importante atividade da criança: a interação com os adultos, a interação com outras crianças, a interação com os objetos, a interação com o espaço físico e a interação entre a instituição e com a família das crianças.

A interação com a professora – A criança pequena é iniciada na brincadeira por pessoas que cuidam dela. A criança, segundo Brougère (2010, p.98) “entra progressivamente na brincadeira do adulto, de quem ela é inicialmente o brinquedo, o espectador ativo e, depois, o real parceiro”.



Apesar do prazer e da aprendizagem que podem advir do brincar livre, o brincar interativo com a professora pode contribuir para o conhecimento do mundo social, além de poder oferecer maior riqueza e complexidade às brincadeiras. O envolvimento da professora pode ser pela participação direta ou indireta. A professora pode participar do brincar com as crianças ou ao lado delas. Com os bebês, especialmente, a ação da professora deve envolver falas, gestos, esconder e achar objetos. Com as crianças maiores, “o envolvimento do adulto pode ser a participação e a iniciação. A participação envolve brincar com as crianças ou ao lado delas, enquanto a iniciação significa desenvolver uma situação de brincar já existente ou criar uma nova, identificar problemas e aconselhar soluções” (MOYLES; COLS, 2006, p. 32-33). A professora também pode organizar jogos cooperativos para as crianças, tais como: narração de histórias, jogos musicais, jogos de movimento, entre outros.

A interação com outras crianças — à medida que o grupo de crianças interage, são construídas as culturas infantis. As crianças aprendem coisas que lhes são muito significativas na interação com os seus companheiros de infância. O brincar com outras crianças, portanto, “garante a produção, conservação e recriação do repertório lúdico infantil” (KISHIMOTO, 2010, p.03) É importante oportunizar momentos de interações entre os diferentes grupos etários, entendendo que o agrupamento por idades é artificial e só acontece na escola. É importante, ainda, intercalar momentos em que a criança possa brincar sozinha e em grupo.

A interação com objetos — A professora pode organizar os brinquedos e demais materiais de forma a estimular a sua exploração pelas crianças, favorecendo a interação com objetos variados em “formas, texturas, cores, tamanhos, espessuras, cheiros e outras especificidades [...] importantes para a criança compreender esse mundo” (KISHIMOTO, 2010, p. 03).

A interação entre criança e o espaço físico — O espaço físico é sempre revelador de concepções que a instituição assume para cuidar e educar a criança pequena. Nesse sentido, a existência ou ausência de determinados espaços e a forma como estão organizados poderá “facilitar ou dificultar a realização das brincadeiras e das interações entre as crianças e adultos” (KISHIMOTO, 2010, p. 03).

Destaca-se que é importante haver um equilíbrio na utilização dos espaços nas instituições de educação infantil, permitindo que a criança possa se deslocar e realizar movimentos amplos nos espaços internos e externos às salas de referência dos grupos e envolver-se em explorações e brincadeiras com objetos e materiais diversificados que contemplem as particularidades etárias, sociais, culturais, étnico-raciais e linguísticas das crianças e suas famílias. Para tanto, é essencial o planejamento das situações e do uso dos espaços e de materiais diversificados no cotidiano do trabalho com as crianças, de sorte a oportunizar diferentes possibilidades de aprendizagens de ordem afetiva, cognitiva, expressiva, artística e, especialmente, relacional.

A interação entre a instituição de Educação Infantil e as famílias das crianças é crucial para o desenvolvimento social e afetivo da criança. Do ponto de vista das brincadeiras, essa interação pode contribuir para ampliar o repertório de todos e possibilita a aprendizagem do respeito às diferentes formas de vida dos vários grupos.

Para finalizar, enfatiza-se que cada criança é única e apresenta uma maneira singular de se expressar, relacionar-se com os outros, manifestar seus desejos e preferências. Portanto, conhecer a criança é condição para o planejamento das atividades de modo mais favorável aos propósitos infantis e às aprendizagens coletivamente trabalhadas.

Para tanto, a observação e o registro sistemático pelo professor sobre o comportamento de cada criança e do grupo de crianças, nos diferentes momentos de brincadeiras e das interações travadas no cotidiano, são condições necessárias para compreender como a criança se apropria de modos de agir, sentir e pensar culturalmente constituídos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Básica. Resolução nº. 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial da União**, Brasília, 18 de dezembro de 2009, Seção 1, p. 18.

BOUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e cultura**. São Paulo: Cortez, 2010.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Brinquedos e brincadeiras na educação infantil**. In: Seminário Nacional: Currículo em Movimento – Perspectivas Atuais, 1., 2010. Belo Horizonte. **Anais**. Belo Horizonte: UFMG/MEC, nov. 2010.

LUZ, Iza Rodrigues da. Relações entre crianças e adultos na educação infantil. In: Seminário Nacional: Currículo em Movimento – Perspectivas Atuais, 1., 2010. Belo Horizonte. **Anais**. Belo Horizonte: UFMG/MEC, nov. 2010.

MOYLES, Janet R. **A excelência do brincar**: a importância da brincadeira na transição entre educação infantil e anos iniciais. Porto Alegre: Artmed, 2006.

WAJSKOP, G. O Brincar na Educação Infantil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 92, pp. 62-69, 1995.



Cotidiano, rotina diária e documentação pedagógica na Educação Infantil: algumas pontuações conceituais e metodológicas



Manuela Fernanda Koehler
CEI Frieda Zadrozny

Os estudos recentes acerca da infância e sua educação, notadamente os estudos que trabalham na perspectiva da Pedagogia da Educação Infantil (ROCHA, 1999), nos desafiam a transcender a perspectiva de uma pedagogia centrada na lógica adultocêntrica e construir relações pedagógicas que tenham a criança como protagonista do processo educativo-pedagógico.

Há mais de uma década as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (BRASIL, 2009) apresentam orientações importantes que têm relação direta com a organização do trabalho pedagógico para e com as crianças de pouca idade em espaços coletivos de Educação Infantil, tais como:

- Tomar a brincadeira, as interações e as linguagens como eixos da prática pedagógica;
- Garantir às crianças pequenas o acesso aos bens culturais construídos historicamente;
- Organizar o dia a dia educativo de forma que os direitos fundamentais das crianças sejam assegurados;
- Estruturar propostas pedagógicas que promovam a curiosidade, o desafio, a tomada de decisões, a capacidade de iniciativa e de fazer escolhas por parte da criança;
- Oferecer diversidade de interações e experiências, variando os agrupamentos de crianças em pequenos e grandes grupos, bem como garantindo o direito da criança à interação individual com seus brinquedos e materiais;
- Garantir o controle partilhado entre adulto e crianças na constituição da dinâmica da rotina diária.

Falar em controle partilhado (HOHMANN; BANET; WEIKART, 1995) implica compreender o equilíbrio entre adulto e criança no cotidiano institucional. Ou seja, é ter no desdobramento da rotina ações em que ora o adulto toma decisões e faz escolhas, ora a criança se auto-organiza. Implica também a organização, então, de um planejamento partilhado, de um planejamento feito não só para as crianças, mas também com as crianças.

O planejamento partilhado entre adultos e crianças em espaços coletivos de Educação Infantil pontuações conceituais e metodológicas

O planejamento é o processo de transformar ideias em ação, ou seja, é o processo de intervir na realidade existente, retirando, incluindo, enfraquecendo ou reforçando ideias e, assim, transformando lógicas de ação.

Se tomarmos como referência os direitos assegurados por lei às crianças brasileiras: direito à proteção, provisão e participação, há que se pensar, sistematizar e materializar no cotidiano institucional formas de organizar a rotina e o desenho das propostas educativo-pedagógicas que tenham não só o adulto, mas também a criança como agente do planejamento e das decisões curriculares. A participação das crianças no planejamento da rotina inclui distribuição do poder, possibilidade de decidir na construção não apenas no “como” ou no “com que fazer” mas, também, no “o que” e no “para que fazer”.

A criança participando no planejamento implica darmos vez e voz ao que ela pensa, diz, faz, de forma que no cotidiano institucional contemplemos efetivamente seu direito à participação, apregoado na Convenção dos Direitos da Criança, de 1989.

Nessa perspectiva, adultos e crianças criam relações de interdependência na estruturação do dia a dia educativo. Compreende-se, assim, que essa partilha do controle do dia a dia educativo materializa-se na medida em que o adulto desafia as crianças a resolverem problemas, planejando junto com elas um conjunto variado de atividades, materiais, espaços, brinquedos, experiências,

dentre os quais as crianças têm possibilidade de fazer escolhas e tomar iniciativas.

[...] é vital a experiência de um equilíbrio entre a iniciativa do adulto e a da criança. [...] é um processo de formular constantemente a pergunta: como pode o pessoal educador proporcionar as experiências-chave que melhor apóiem a aprendizagem e o desenvolvimento de cada criança, respeitando ao mesmo tempo os seus próprios interesses? (HOHMANN; BANET; WEIKART, 1995, p. 19).

Entendemos que a creche e a pré-escola são espaços sociais privilegiados para a criança viver sua infância, sobretudo pela sua função social específica, qual seja, cuidar e educar ampliando repertório cultural.

Hoje compreendemos que nesses espaços institucionais temos infâncias diferenciadas, crianças curiosas e inventivas, capazes de estabelecer múltiplas relações e levantar hipóteses de várias naturezas, derrubando por terra, portanto, as concepções da criança incompleta, incapaz, por natureza.

Compreender a criança nessa multiplicidade dos modos e da condição de viver suas infâncias, em sua riqueza de diferentes manifestações expressivas que denominamos linguagens, pressupõe pensar que, na sociedade contemporânea, em interação com as crianças concretas que estão nos espaços de Educação Infantil, insistir num modelo pedagógico que exija que todas as crianças façam as mesmas coisas no mesmo espaço e tempo, com os mesmos materiais, no mesmo agrupamento, é não trabalhar na perspectiva do respeito às singularidades e particularidades das crianças que conosco partilham o cotidiano vivido nas instituições. Faz-se necessário então organizar pedagogicamente rotinas heterogêneas, ou seja, esquemas de ações em que as crianças possam fazer escolhas e tomar iniciativas a partir da oferta de diferentes espaços, diferentes interações, diferentes brinquedos e materiais, diferentes linguagens e brincadeiras.

Rotina e planejamento heterogêneo

Segundo Ostetto (1999), planejar é uma atitude de projetar, programar, elaborar um roteiro para empreender uma viagem de conhecimento, interação, e de experiências múltiplas e significativas para o grupo de crianças. Esse planejamento deve ser elaborado com criticidade e flexibilidade visando buscar novos caminhos significativos para a prática pedagógica, identificando necessidades e buscando as causas para superá-las.

Conforme Zabalza (1998), as atividades rotineiras, a organização do tempo e a sequência dos acontecimentos no cotidiano institucional são necessários para que a criança seja autônoma e compreenda as regras de convivência e de organização. A rotina nos espaços coletivos de educação infantil faz com que as crianças tomem iniciativas na realização das atividades que compõem o dia a dia educativo. Entretanto, a rotina deve ser flexível, favorecendo momentos diversificados.

A abordagem High/Scope¹ ajuda a organizar uma rotina diária que tenha como premissa

1 A abordagem High/Scope foi inicialmente criada para servir as crianças 'em risco' de bairros pobres em Ypsilanti,



o controle partilhado adulto-criança. Tal partilha permite a construção de um planejamento heterogêneo, que quebra o paradigma de todos fazendo a mesma coisa ao mesmo tempo.

O planejamento heterogêneo cria condições para que cada criança seja agente do processo educacional, na medida em que ela negocia com o adulto os elementos constitutivos do planejamento, no que tange às atividades, espaços, agrupamentos, materiais, equipamentos, brinquedos e tempos.

Variável importante do planejamento heterogêneo são as interações de pequeno e grande grupo e interação individual.

As interações de grande grupo são aquelas em que o adulto propõe às crianças atividades coletivas centradas num único tempo, espaço e natureza da atividade. Nos pequenos grupos, aconselha-se que o professor explore os objetivos educacionais cuja apropriação dos conceitos seja de médio e longo prazo, e que exijam acompanhamento e intervenção pedagógica mais sistemática do professor. Podemos citar como exemplo as experiências – chave em torno de conceitos básicos matemáticos, tais como construção de número, noção de quantidade, dentre outros. A produção textual, o desenvolvimento de determinadas habilidades, a produção artística e cultural, a construção de maquetes, dentre outras atividades são também focos favoráveis para o trabalho nos pequenos grupos.

A interação individual exige ainda mais do professor: a habilidade de planejar com as crianças a partir da documentação pedagógica, que é ferramenta de trabalho por excelência do planejamento heterogêneo. É através dela que o professor, muito mais do que narrar e descrever o que aconteceu no dia a dia educativo, tira um raio x completo do cotidiano, destacando o que cada criança e o grupo fez, brincou, disse, construiu, alcançou ou não dos objetivos propostos e do esquema curricular organizado para o dia ou semana. Além disso, é através da documentação pedagógica que o professor mostra com clareza quais foram suas intervenções pedagógicas para com cada criança e para com o grupo, em cada caso particular, mapeando o percurso vivido e sinalizando as necessidades de replanejar o que foi realizado.

A documentação pedagógica como ponto de partida e chegada na rotina heterogênea

Desenvolver formas de acompanhamento, observação e registro leva-nos a interpretar o cotidiano vivido, de forma que possamos produzir conhecimento sobre nossas experiências pedagógicas junto às crianças, construindo base para o planejar-fazer-rever-replanejar.

A documentação pedagógica exige do professor registros variados e sistemáticos resultantes da observação direta do dia a dia educativo, cujo conteúdo dos registros não só relata, mas também avalia, revê e replaneja todo o desenho curricular da rotina diária. Segundo Hohmann, Banet e Weikart (1995), a documentação pedagógica consiste em captar os pormenores importantes que sintetizem os modos como a criança se acerca e apreende os materiais, os brinquedos, as situações/interações e atividades, e como forma e se apropria dos conceitos.

A principal característica da documentação é oferecer elementos novos em relação ao que

Michigan. Este projeto foi iniciado por David P. Weinkart para dar resposta ao insucesso persistente de alunos do ensino secundário provenientes do bairro. Disponível em: <<http://artedesenvolvimento.blogspot.com.br/2007/06/highscope.html>>. Acesso em: 17 jun. 2012.



as crianças dizem, fazem ou pensam. A documentação pedagógica é uma prática que possibilita uma avaliação mais rica, visível e significativa das experiências e aprendizagens que marcam o desenvolvimento profissional dos professores e o processo de formação de conceitos das crianças, atentando para os seguintes aspectos do registro:

- O que as crianças fazem, dizem e brincam;
- A construção de significados para as crianças diante das propostas de trabalho intencionalmente organizadas pelo adulto;
- As estratégias de aprendizagem que utilizam em grande, pequeno grupo e na interação individual;
- As manifestações expressivas das crianças nos pequenos grupos e na interação individual;
- As perguntas, depoimentos, hipóteses que as crianças lançam no dia a dia educativo;
- Desafios feitos às crianças, suas ações e reações, acompanhadas das intervenções do professor e do apoio dos colegas mais experientes.

O conjunto desses registros pode ser sistematizado através de:

- Produções infantis
- Diários
- Caderno de anotações
- Livro da vida ou memória do grupo
- Planilhas
- Entrevistas
- Debates ou conversas
- Releitura coletiva do trabalho
- Autoavaliação
- Trabalhos de integração
- Agendas (caderno de avisos)
- Relatórios com imagens, desenhos ou textos
- Portfólios
- Gravações em áudio
- Videografia

A documentação pedagógica assim estruturada permite ao professor, às crianças e aos familiares ter conhecimento global do processo pedagógico e dos modos de viver a infância no espaço educativo-pedagógico, pois é um documento que retrata a vida, a natureza e o conteúdo das interações, os conceitos apropriados, as necessidades de intervenção pedagógica.

Tal riqueza e congruência de detalhes solidificam a análise constante da prática pedagógica e

das aprendizagens das crianças. Ajudam a compreender as ações e reações tanto do adulto quanto das crianças diante do cotidiano vivido, além de não permitir que a memória humana fragilize as marcas do processo educacional vivido pelas crianças.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Básica. Resolução nº. 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial da União**, Brasília, 18 de dezembro de 2009, Seção 1, p. 18.

HOHMANN, Mary, BANET, Bernard, WEIKART, P. David. **Criança em acção**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1995, p. 144.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. **Encontros e encantamentos na educação infantil**. Campinas: Papi-rus, 2000.

ROCHA, Eloisa Candal. **A pesquisa em educação infantil no Brasil**: trajetória recente e perspectivas de consolidação de uma pedagogia. 1999. 1v. 198f. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 1999.

ZABALZA, Miguel. **Qualidade em educação infantil**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.



Educação Infantil e Formação de Conceitos: Aprendizagem Necessárias

No quintal a gente gostava de brincar com palavras mais do que bicicleta.

Principalmente porque ninguém possuía bicicleta.

A gente brincava de palavras descomparadas. Tipo assim:

O céu tem três letras

O sol tem três letras

O inseto é maior.

O que parecia um despropósito

Para nós não era despropósito.

(Manoel de Barros, 2003, p. 41)



Este texto tem por objetivo, de forma muito breve, discutir o trabalho pedagógico em espaços coletivos de Educação Infantil, tendo como unidade de análise os conceitos. Apontamos para a discussão as referências de Bakhtin e Vygotsky, ancoradas, respectivamente, no campo da filosofia da linguagem e da psicologia sócio-histórica, na medida em que esses autores nos ajudam a compreender a linguagem e por sua vez os conceitos como utilização humana de criação, veiculação e legitimação de significados, expressão de primeira ordem da singularidade cultural.

A Sociolinguística nos ensina que as línguas são constituídas pela e na diversidade. A variabilidade linguística é marca cultural das línguas.

Ao longo de nossos processos de escolarização, vivenciamos o uso tanto dos padrões quanto das variações linguísticas. Variações que se fizeram sentir e se manifestaram na esfera de diferentes, porém, interdependentes marcadores sociais: classe, cultura, gênero, relações étnico-raciais, citando apenas algumas.

Falar em Educação Infantil e formação de conceitos implica pensar no desenho curricular e na organização do trabalho pedagógico cuja ancoragem esteja alicerçada na linguagem.

Na perspectiva bakhtiniana (2003), trabalhar pedagogicamente considerando a alteridade e o diálogo, portanto, em dialogicidade, significa pensar as crianças não apenas como receptoras do que a creche, a pré-escola ou a escola consideram importantes, mas, sobretudo, considerar as manifestações infantis na estruturação do fazer cotidiano. Eis aí uma grande questão. A partir do momento em que elegemos a linguagem como um núcleo estruturante do trabalho pedagógico, não só a oralidade, a escrita, a leitura tornam-se elementos curriculares de relevância, mas também outras formas de manifestações expressivas de crianças e adultos, tais como o desenho, a fotografia,

a plasticidade, a música, o cinema, o teatro, passam a constituir gama variada de possibilidades discursivas.

Quando utilizamos o termo “discurso”, nos referimos à linguagem como produção cultural, como prática social, contextualizada, vivida na materialidade da vida cotidiana, veiculadora e legitimadora de sentidos, de carga valorativa (BAKHTIN, 2003). A linguagem nos permite, no bojo das relações sociais, ler, interpretar, dizer o mundo, sob várias perspectivas. São as palavras, os textos, os discursos que dão sentido à nossa existência.

Para Vygotsky (1996), a linguagem é o sistema simbólico de todos os grupos humanos, responsável pela mediação entre a natureza e a cultura, ferramenta que permite compartilhar e interpretar os objetos, as relações, o cotidiano. A linguagem para o autor é a síntese, a sistematização da experiência vivida, na medida em que institui sistema de signos e significados.

Desse modo, os espaços coletivos de Educação Infantil se constituem como espaços privilegiados de práticas culturais que dialogam. Pois a linguagem é uma ferramenta de ação no mundo. A linguagem incide sobre o outro que nos constitui humanos. É na e pela linguagem que produzimos discursos e somos também por eles produzidos. Partimos do suposto que no interior das instituições de Educação Infantil a linguagem cotidiana promove a troca de experiências, a construção de memórias coletivas e individuais, a reprodução e produção de sentidos próprios à infância e à especificidade dos diferentes modos de ser criança em sociedade.

No excerto da obra de Manoel de Barros “Memórias inventadas: a infância”, apresentado na epígrafe deste texto, o autor nos provoca a pensar sobre a brincadeira com as palavras. As palavras, não só como brinquedos, mas como produções humanas, como artefatos culturais, podem ser inventadas e reinventadas, criadas e recriadas.

Pensar em conceitos, trabalhar pedagogicamente com conceitos, desenhar e implementar um currículo por conceitos implica em ter a palavra como unidade central de análise.

Historicamente, o pensamento social e conseqüentemente as mentalidades pedagógicas sobre a criança e a infância têm sofrido reestruturações. Várias dessas reformulações resultam de pesquisas no campo da Psicologia, da Antropologia, da Sociologia, da História, dentre outras das chamadas ciências humanas e da educação.

Uma das grandes contribuições utilizadas recentemente no Brasil, mais precisamente a partir da década de 1980 do século XX para referenciar não só o pensamento pedagógico, mas também alguns discursos oficiais sobre a criança, a infância e o trabalho pedagógico a ser realizado em contextos formais de educação, tem sido a psicologia sócio-histórica ou histórico cultural.

Para a psicologia sócio-histórica a criança é um ser ativo, produtora e reprodutora de cultura. A criança se constitui humana e cidadã nas e pelas interações sociais, aprende por meio das relações sociais, em determinado tempo e espaço, nos diferentes grupos com os quais cria sentimento de pertença.

Nesses processos, a criança, desde que nasce, começa a diferenciar-se na relação eu - outro, pela linguagem, mediada pela cultura dos adultos e de outras crianças, constrói conhecimento. Todo conhecimento produzido e reproduzido pelos seres humanos se dá por conceitos.

A formação de conceitos remete à relação entre pensamento e linguagem. Os conceitos são como palavras-chave que utilizamos simbólica e culturalmente para nos comunicarmos com os indivíduos que fazem parte de nosso contexto social. Esses códigos são carregados de sentido e significado, e são internalizados por cada um de nós durante toda nossa vida.

Há aqueles conceitos (palavras-chave) que formamos no dia a dia, em nossa vivência cotidiana. A criança pequena desde cedo, quando inicia a expressão da linguagem verbal pela oralidade, começa a formar esses conceitos que denominamos de espontâneos, segundo Vygotsky (1996). Conceitos espontâneos são aqueles que construímos no cotidiano, nas relações não formais de educação. Quando a criança começa a indicar e reconhecer seus familiares, chamando-os de papa, mama, ou passa a referir-se sobre objetos ou elementos naturais e culturais, tais como aga (água), maman (mamadeira), dentre outros, ela está manifestando conceitos aprendidos nas relações familiares.

Outro bloco histórico de conceitos são aqueles que Vygotsky define como conceitos científicos, que são aqueles que aprendemos e internalizamos no processo formal de escolarização.

Embora a Educação Infantil tenha sua especificidade, ela é também um processo de escolarização. A Educação Infantil tem a forma escolar (VINCENT, LAHIRE e THIN, 2001). A forma escolar é toda organização que tem tempo, espaço, relações impessoais de disciplina e organização de rotina diária, assim como autoridade pedagógica na relação entre adulto e criança, embora se defenda que no contexto da rotina diária a criança tenha participação ativa na estruturação do dia a dia educativo.

Nesse sentido, tendo como eixos das propostas pedagógicas de educação infantil interações, linguagens e brincadeiras, não podemos, como professores, nos furtar a sistematizar com as crianças pequenas a formação de conceitos científicos.

A diferença entre os conceitos científicos e os conceitos espontâneos reside no fato de que os primeiros são aprendidos na cotidianidade, sem processo formal de sistematização. E os segundos, só são aprendidos na escola ou nas instituições de Educação Infantil e são selecionados e sistematicamente organizados pelo adulto professor. Segundo Rego (1995), o homem é concebido como sujeito ativo que cria o meio, a realidade e é produto deste meio.

A criança, embora de pouca idade, situa-se também nesse contexto como agente, ou seja, participa ativamente da reprodução interpretativa da sociedade em que vive. Desse modo entendemos que a criança se constitui como cidadã e sujeito de direitos nas e pelas interações sociais. É neste processo dialético, de reprodução e produção que a criança constrói e reconstrói o conhecimento por meio de conceitos espontâneos e científicos. Os conceitos espontâneos são apropriados, como já dissemos, nas interações não formais, não planejadas, não eivadas de intencionalidade pedagógica. É ao inserir-se em processos formais, educativo-pedagógicos que a criança interage com conceitos, que, além de serem selecionados por organização curricular prévia, necessitam da intervenção pedagógica do professor para que a criança deles se aproprie e os internalize.

[...] as crianças são desafiadas a entender as bases dos sistemas de concepções científicas e a tomar consciência de seus próprios processos mentais. Ao interagir com esses conhecimentos, o ser humano se transforma [...] (REGO, 1995, p. 104)

Nas interações cotidianas nos espaços coletivos de Educação Infantil, as relações entre pares juntamente com mediação/intervenção do professor provoca desequilíbrios entre os conceitos espontâneos e os conceitos científicos, numa relação cultural de símbolos, sentidos e significados. Nessa perspectiva, é fundamental que o professor promova situações e espaços/ambientes desafiadores no cotidiano institucional entre as crianças, os adultos e o objeto de conhecimento no qual os conceitos e as interações planejadas a partir deles desafiem as crianças a pensar, elaborar e internalizar verdadeiros conceitos.

Traduzindo essas questões de modo operacional, cachorro é um conceito espontâneo. Toda criança pequena, de 5 anos por exemplo, sabe o que é um cachorro. Sabe que o cachorro late, anda, dorme, brinca com outros cachorros e também com pessoas. Sabe que cachorros não voam, não têm escamas, são diferentes dos pássaros, das cobras, etc. Porém, as crianças não aprenderão nos espaços coletivos de Educação Infantil ou na escola que os animais são classificados segundo sua constituição natural. CLASSIFICAÇÃO então é um conceito científico. Assim como QUADRÚPEDE, MAMÍFERO, FELINO, também são conceitos científicos, que devem ser sistematizados pedagogicamente.

Existem conceitos que são fundamentais e que necessitam ser trabalhados pedagogicamente muito cedo nos espaços formais de educação, pois constituem a base conceitual das noções básicas matemáticas e da linguagem.

A título de exemplificação, arrolamos abaixo alguns desses conceitos fundamentais, como sugestão para que estes componham os currículos de Educação Infantil da Rede Municipal, pois de fato constituem uma base conceitual elementar para a formação e ampliação de conceitos científicos pela criança pequena. São eles: tempo, espaço, cultura, texto, sociedade, classificação, seriação, número, identidade pessoal e social, alfabeto, som, quantidade, esquema corporal, natureza, seres vivos, dentre outros.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BARROS, Manoel de. **Memórias inventadas: a infância**. São Paulo: Planeta, 2003.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Petrópolis: Vozes, 1995.

TIMBÓ (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de Timbó**. Timbó, 2008.

VINCENT, Guy; LAHIRE, Bernard; THIN, B. Sobre a história e a teoria da forma escolar. **Educação em Revista**, n. 33, jun., 2001.



Yuri H.A. Quoos
CEI Profº Adélio Carlini



Crianças de 0 a 2 anos

CONCEITOS	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	POSSIBILIDADES METODOLÓGICAS
IDENTIDADE	Reconhecer a própria imagem, identificando-se no grupo.	Brincadeiras em frente ao espelho, tanto individual como em pequenos grupos; Distribuição de pertences pessoais e fotos das crianças, provocando para a autoidentificação.
MOVIMENTO	Explorar as capacidades corporais, ampliando a percepção do movimento.	Circuito com obstáculos e desafios espaciais na sala e espaço externo, com elástico, bancos, pneus...; em pequenos grupos, sair da sala para brincar em áreas externas, com bolas de diferentes tamanhos, malhas e caixas; Criação de obstáculos no chão e paredes: varões de cortina com pulseiras plásticas com altura de, mais ou menos, 50 cm, pneus forrados pelo chão, construção de armários em que as crianças possam entrar e sair, pequenas escadas com degraus forrados com espuma;
ESQUEMA CORPORAL	Identificar as partes do corpo construindo a auto-imagem.	Brincadeiras de mímicas faciais em frente ao espelho; Interações, em pequenos grupos, para apontar partes do corpo; Músicas que referenciem o corpo; Brincadeiras com grude, utilizando todo o corpo; Exploração dos movimentos em espaço amplos e externos; Utilização da "bola de pilates" para movimentos de exploração do corpo.

CONCEITOS	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	POSSIBILIDADES METODOLÓGICAS
SOCIEDADE	Estabelecer relação com o outro, desenvolvendo a noção de convívio social.	Brincadeiras e momentos que envolvam grupos heterogêneos: áreas externas, danças, ateliês, oficinas...; Passeios pelo CEI e comunidade próxima; Intercâmbio: troca de turmas e salas; Inserção da criança na unidade, com a participação da família, assim como projetos e momentos que envolvam a família no cotidiano da unidade.
NATUREZA	Experimentar diferentes elementos e espaços da natureza, estabelecendo relações com o meio.	Passeios externos, em pequenos grupos, com brincadeiras com bolha de sabão, rampa molhada, fogueira...; Brincadeiras com água e barro.
SOM	Ouvir e produzir diferentes sons, ampliando o repertório sonoro.	Brincadeiras com músicas; Brincadeiras com instrumentos musicais; Exploração dos sons do próprio corpo, individual e em pequenos grupos; Construção de objetos sonoros: pau de chuva, chocalhos, móbile sonoro, utilizando materiais alternativos como: canos, cones, potes, garrafas pets, cilindro de papelão.
ORALIDADE	Ouvir, produzir e identificar diferentes sons e palavras, ampliando a linguagem oral.	Momentos individuais, e em pequenos grupos, de contação e leitura de história; Nomeação de objetos e pessoas; Roda de conversa, em pequenos grupos, sobre situações do cotidiano da unidade e vividas em família, utilizando imagens, vídeos, gravações...

CONCEITOS	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	POSSIBILIDADES METODOLÓGICAS
ESPAÇO	Locomover-se por diferentes espaços e ambientes, estabelecendo experiências corporais e de relações espaciais.	Brincadeiras com caixas de tamanhos e formas diferentes; Passeios por diferentes espaços; Organização de cantos com interação em pequenos grupos; Brincadeiras de cabanas e túneis, em espaços internos e externos.
SAÚDE	Experimentar práticas de cuidado com o corpo, desenvolvendo noções de bem estar.	Brincadeiras de dar banho em bonecas e bonecos; Momentos individuais e coletivos de banho; Planejamento de higiene individual, conversando sobre a necessidade desta ação.
CULTURA	Vivenciar práticas e manifestações culturais, para inserção num contexto sócio cultural.	Participação em teatros, programações culturais da unidade, manifestações, festas...



Rafaela V.C. de Oliveira
CEI Daniel Bressanini



Crianças de 2 a 3 anos

CONCEITOS	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	POSSIBILIDADES METODOLÓGICAS
MOVIMENTO	Explorar as possibilidades de movimentos, ampliando o repertório corporal; Desenvolver as habilidades corporais, a fim de ampliar estas experiências e contribuir para o desenvolvimento da autonomia.	Circuito com diferentes elevações e obstáculos; Brincadeiras em diferentes áreas, em rampas, com pneus e diferentes materiais: bancos, túneis, bobinas, etc; Rolamento sobre o próprio corpo, engatinhar, arrastar-se, caminhar, passar por almofadas.
ESQUEMA CORPORAL	Identificar e descrever as partes do corpo, utilizando-se disto para a construção da noção corporal; Experimentar sensações corporais, desenvolvendo possibilidades de comunicação e interação com o outro e com o meio; Vivenciar momentos de expressão rítmica: dança, dramatizações, música e pintura, ampliando as experiências corporais e manifestações expressivas..	Brincadeiras, em pequenos grupos, de identificação das partes do corpo dos colegas com os olhos vendados; Áreas de sensações com diferentes texturas, cheiros e sons; Observação individual do corpo em diferentes propostas: gestos, mímicas, dramatizações, imitações, dança, com ajuda de espelho, filmagens, fotos; Participação em ateliês de diversas manifestações expressivas: pintura, dança, música, dramatização...

CONCEITOS	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	POSSIBILIDADES METODOLÓGICAS
FORMA	Comparar e identificar diferentes formas, categorizando-as em suas semelhanças e funções; Estabelecer diferenças entre as formas geométricas planas, bidimensionais e tridimensionais, desenvolvendo habilidades de percepção destas diferenças.	No espaço externo, identificar na natureza ou em objetos diferentes formas e suas proporções; Jogos com materiais que sugerem formas definidas: blocos lógicos, sólidos geométricos; e formas indefinidas: pedras, galhos, folhas...; Brincadeiras de comparação com formas encontradas na natureza, animais, objetos: esta nuvem parece..., esta folha parece...; Vivência com diversos materiais: argila, massa de modelar, areia, plástico, borracha, aramado, gesso, espuma...; Representação gráfica das diferentes formas geométricas; Utilização de recursos tecnológicos para observação de diferentes dimensões e formas do mesmo objeto.



Eric Sacht
CEI Prof^a Evelina E. Eichstaedt

CONCEITOS	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	POSSIBILIDADES METODOLÓGICAS
ORALIDADE	Ampliar as experiências de comunicação e expressão para desenvolver a linguagem oral e as interações; Ouvir, identificar, reproduzir e nomear sons do ambiente, desenvolvendo as habilidades de fala e escuta; Narrar situações do cotidiano da unidade e de vivências externas, para a ampliação da linguagem oral e de sequências factuais; Utilizar a linguagem oral na comunicação de desejos e experiências pessoais, ampliando as relações sociais e interações com o grupo.	Caixa de objetos em que a criança identifica e nomeia os diferentes objetos retirados da caixa; Audição e visualização de textos de diferentes gêneros: contos, poesias, parlendas, adivinhas, trava-língua, texto informativo; Textos individuais e coletivos; Socialização de falas significativas ao grupo e planejadas pela professora; Leitura individual e coletiva de diversos gêneros literários; Registro de gráfico de vivências do cotidiano, realizado pelas crianças ou pela professora.
SOM	Descrever diversos sons, identificando sua origem e diferenciando-os nas suas propriedades: altura, intensidade, timbre, duração; Imitar, reproduzir e criar sons, ampliando as experiências sonoras; Estabelecer diferenças entre sons mecânicos da natureza, do próprio corpo, de animais, a fim de que identifiquem estes sons e se utilizem deles nas suas brincadeiras e interações.	Movimentos segundo o ritmo do toque e de instrumentos; Construção de instrumentos musicais com materiais alternativos; Organização de momentos de escuta de vários instrumentos musicais; Audição de música de vários gêneros: clássica, MPB, chorinho, samba, em diversos momentos da rotina. Audição de diferentes sons: mecânicos, do próprio corpo, da natureza, de animais; Reprodução individual dos diferentes sons; Registro gráfico da interpretação individual ou coletiva das impressões dos diferentes sons (alegre, triste, rápido, lento, forte, fraco, este som parece com...)

CONCEITOS	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	POSSIBILIDADES METODOLÓGICAS
IDENTIDADE	Identificar-se como sujeito fazendo escolhas individuais; Compartilhar experiências coletivas, entendendo-se como sujeito social.	Brincadeiras com fantasias; Teatro de sombras, dramatizações, fantoches...; Conversa sobre gostos e necessidades pessoais, podendo preparar seu prato de refeição, suas brincadeiras, seu descanso... conforme estes gostos e necessidades; Elaboração de espaços cênicos; Identificação de sua própria imagem em fotos que registram o cotidiano da turma.
SOCIEDADE	Estabelecer relações de convívio social ampliando as relações com o outro, com famílias e grupos diversos; Explorar diferentes aspectos da sociedade, respeitando e valorizando a diversidade étnica e cultural. Estabelecer e ampliar as relações sociais, articulando seus interesses e pontos de vista, interagindo e desenvolvendo atitudes de ajuda e colaboração; Conhecer histórias e curiosidades do bairro e da cidade, entendendo-se como integrante e atuante deste contexto.	Inserção da criança na unidade, com a participação da família, assim como projetos e momentos que envolvam a família no cotidiano da unidade; Participação nos planejamentos e decisões das rotinas da unidade; Jogos de colaboração em pequenos grupos; Identificação e pesquisa da sua origem e do grupo; Passeios para observação dos arredores da unidade, com registros escritos dessas observações; Observação e manuseio com mapas e globos terrestres da cidade, estado, país e mundo; Pesquisa e passeios pela cidade, registrando com fotos o que for relevante para as crianças e, na unidade, conversas e diversidade de registros sobre as descobertas: pintura, desenho, maquetes...

CONCEITOS	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	POSSIBILIDADES METODOLÓGICAS
NATUREZA	Explorar o ambiente, estabelecendo contato com animais, plantas, manifestando curiosidades e interesse; Ampliar, através de experimentos, a relação entre as pessoas e a natureza; Desenvolver atitudes de sustentabilidade, estabelecendo relações de respeito e bem viver com a natureza. Discutir sobre atitudes de respeito à natureza, ampliando estas discussões e atitudes junto às famílias e comunidade; Participar de experiências que envolvam os quatro elementos da natureza: terra, ar, água e fogo, conhecendo suas funções e pesquisando novas possibilidades de utilização destes elementos.	Brincadeiras em áreas externas, interagindo em pequenos grupos e com elementos da natureza; Participação na montagem de áreas de sensações, com diferentes proposta de cheiros, sons, texturas...; Seleção de materiais da natureza, fazendo coleções individuais ou de grupos; Participação em projetos que ampliam atitudes de sustentabilidade: redução, reaproveitamento e reciclagem; Pesquisa e combinados sobre ações que envolvam a preservação da natureza; Humanização de ambientes, com seleção, pesquisa e plantio de vasos de plantas e flores com as crianças, enriquecendo o cotidiano e as relações com a natureza; Brincadeiras, em pequenos grupos, que envolvam os quatro elementos da natureza: terra, ar, água e fogo; pintura com lama, modelagem com terra/areia e água, fogueiras para aquecer água, fazer chás, tintas, grude, encher balões com ar quente e frio, observar o vapor que sai dos líquidos aquecidos...; Organização de espaços externos e internos que possibilitam a utilização de elementos da natureza: rampas molhadas, áreas com terra, areia, pedras, água,... balanços em árvores, circuitos que envolvam sopros, relevos, etc.

CONCEITOS	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	POSSIBILIDADES METODOLÓGICAS
ESPAÇO	Deslocar-se por diferentes espaços e ambientes da unidade e comunidade, observando as diferenças destes locais. Participar de planejamentos de espaços, explorando possibilidades de interação com grupos etários diversos.	Passeios pela unidade e comunidade, registrando com fotos e filmagens para conversa posterior e registros variados destes passeios. Colaboração nos planejamentos de espaços externos, contribuindo com ideias de organização e modificação dos espaços, com possibilidade de interação com diferentes grupos etários. Em pequenos grupos, organizar espaços de interação nas salas, com registro de combinados sobre a distribuição de responsabilidades sempre que for necessário reorganizar os grupos e espaços.
SAÚDE	Vivenciar hábitos de higiene, incorporando-os em seu cotidiano; Experimentar alimentos saudáveis, pesquisando sobre seus benefícios à saúde.	Brincadeiras, em pequenos grupos, com banho de bonecas, banho individual, banhos de mangueira; Organização de diferentes grupos etários para a escovação de dentes, em que as crianças escovarão os dentes uns dos outros, com a mediação da professora; Pesquisa em diferentes fontes sobre as necessidades físicas e psicológicas para se ter saúde: atividades físicas, alimentação, brincadeiras...; Visitas em hortas e pomares, observando e experimentando alimentos que beneficiam a saúde; Plantação de frutas e verduras, como incentivo à boa alimentação; Pesquisa sobre a importância de beber água; Atividades físicas com bola, bambolê e elástico.

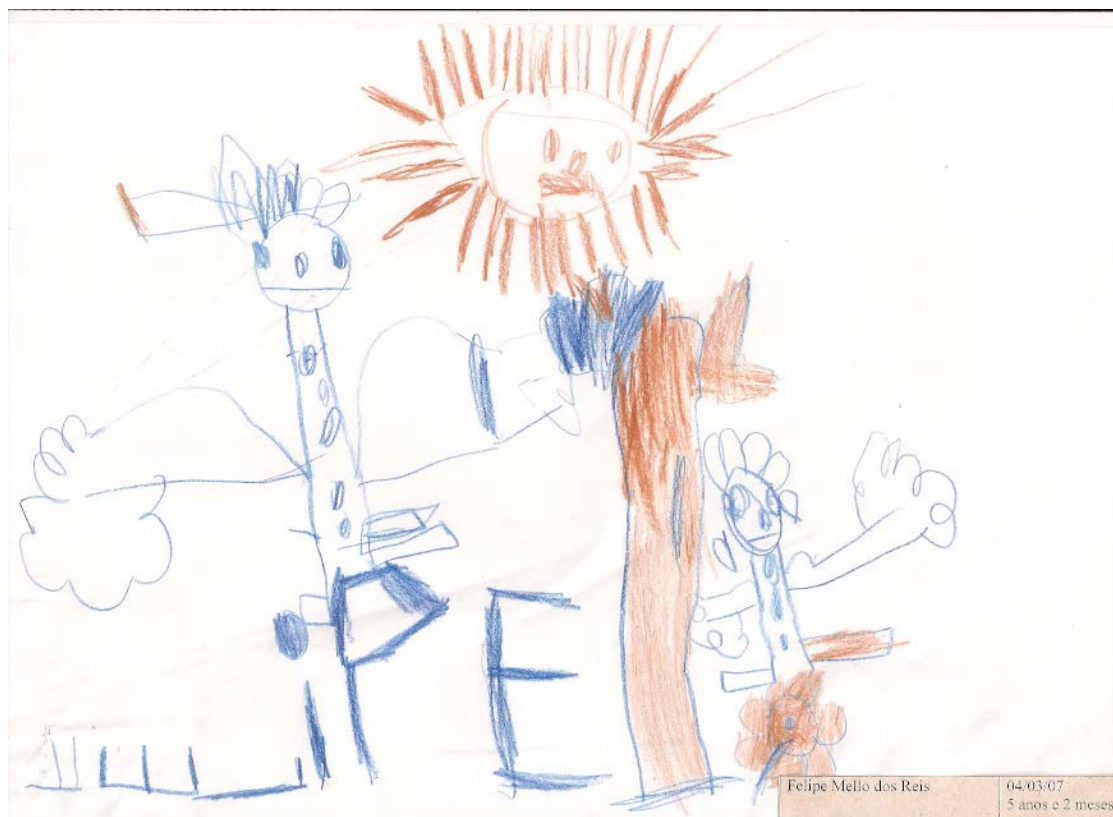
CONCEITOS	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	POSSIBILIDADES METODOLÓGICAS
AMBIENTE	Observar e explorar o ambiente com atitude de curiosidade, percebendo-se cada vez mais como integrante, dependente e agente transformador do meio e desenvolvendo atitudes que contribuem para sua conservação.	Registros com fotos e filmagens dos diferentes ambientes da unidade, descrevendo as características e observações feitas a partir das imagens; Discussão sobre ações de modificação dos ambientes, a partir das observações feitas das imagens; Combinados, em grande grupo, sobre as possibilidades de organização de ambientes coletivos para interações com diferentes grupos etários; Projetos de preservação do meio ambiente que envolvam as famílias e comunidade, refletindo sobre a nossa responsabilidade com o meio em que vivemos.
TEXTURA	Experimentar e manusear a sensação de diferentes texturas através de alguns sentidos, identificando e descrevendo as diferenças.	Utilização de diferentes materiais com diferentes texturas para expressão individual ou coletiva: folhas, argila, tinta, sementes, massas caseiras e tecido; Brincadeiras com água para diferenciar texturas e temperaturas: banho em bonecas, formação de gelo, confecção de picolé, gelatina; Confecção de massa caseira de modelar; Degustação de diferentes alimentos e descrição de suas características; Utilização de diferentes materiais para pinturas e desenhos: tinta, carvão, lápis, pincel, brocha, esponja...; Pinturas em várias superfícies: plástico, azulejo, quadro branco, telhas, telas, espelhos e madeira.

CONCEITOS	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	POSSIBILIDADES METODOLÓGICAS
TEMPO	Conhecer, a partir da sua história e do outro, as relações de tempo, para identificação de noções de antes, agora e depois; dia e noite; ontem, hoje e amanhã...; observar as manifestações do tempo e suas modificações diárias, para desenvolver a atenção e percepção destas manifestações.	Elaboração do planejamento do dia com as crianças; Organização de plantio de canteiros e horta, com acompanhamento de sua evolução; Organização de calendários; Registros diversificados do tempo natural: em desenho, pintura, textos individuais e coletivos; Pesquisas sobre os fenômenos naturais: causas e consequências no cotidiano escolar.
MEDIDA	Comparar objetos fazendo relações de grandeza, espaços e espessuras entre eles; Apresentar possibilidades de medida de tempo para compreensão de momentos do cotidiano.	Descrição de objetos a partir de experiências táteis: caixa-surpresa; Brincadeiras com jogos de montar, em pequenos grupos; Manipulação de cones de diferentes tamanhos e cores, botões, tampas... (brinquedos e materiais não convencionais/industrializados); Brincadeiras em areia com potes de diferentes tamanhos e formatos; Construção do relógio do sol para o acompanhamento da luz, sombra e trajetória do sol;

CONCEITOS	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	POSSIBILIDADES METODOLÓGICAS
QUANTIDADE	Estabelecer relações e análises de objetos para quantificá-los; Resolver situações-problema do cotidiano, para ampliar as interações e argumentações das crianças. Desenvolver a noção de quantidade, representando essa ideia em diversas formas de registros.	Organização de uma chamada diária e um calendário, concretizando a quantidade de crianças presentes e ausentes; Comparação de quantidades: mais; menos; a mesma; Contagem de objetos; Brincadeiras e desafios que envolvam a resolução de situações-problema, em pequenos grupos ou individualmente; Coletas de matérias como: galhos, pedras e folhas, registrando graficamente e em forma de quantidade/número; Coleções de diferentes objetos e elementos da natureza.
CULTURA	Vivenciar práticas e manifestações culturais, ampliando experiências e interações com a cultura da unidade e da comunidade; Conhecer as diferentes brincadeiras e brinquedos, em contextos sociais e temporais distintos, utilizando-se deles para suas interações; Pesquisar manifestações culturais da música, teatro, dança e cinema, relacionados à infância, ampliando este repertório e utilizando-se dele para as interações com os grupos.	Dança e brincadeiras, em pequenos grupos, com cantigas de roda; Resgate de brincadeiras e brinquedos de outras gerações, mobilizando a família neste movimento; Organização de rodas de conversas e pesquisas na comunidade; Construção de maquetes de experiências culturais vividas pela criança e da comunidade; Pesquisa de tradições culturais das famílias, comunidade, cidade, região...

CONCEITOS	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	POSSIBILIDADES METODOLÓGICAS
TEXTO/ PALAVRA/ LETRA	Participar de situações comunicativas com grupos diversos, possibilitando ampliação de repertório, expressão de ideias, sentimentos, desejos e necessidades; Vivenciar momentos de contextualização em que a leitura e a escrita se mostram significativas e possíveis, entendendo estas linguagens como possibilidade de comunicação e interação; Estabelecer relações entre o que se fala e o que se escreve, utilizando-se de símbolos gráficos para se comunicar; Construir textos individuais e coletivos, registrados pela professora, desenvolvendo o conceito de função social da escrita.	Leitura diária de histórias, parlendas, audição de músicas...; Construção de textos coletivos: combinados, pesquisas, bilhetes, receitas...; Organização de listas de materiais para atividades realizadas no dia a dia; Identificação escrita de nomes, objetos, ambientes...; Registro diário do planejamento e avaliação do cotidiano.
CLASSIFICAÇÃO	Separar diferentes objetos para descrever a categorização utilizada.	Brincadeiras, em pequenos grupos, com possibilidade de escolha de brinquedos e brincadeiras: de boneca, de bola, de areia, de jogos...; Cooperação na organização e planejamento dos espaço, ambientes e brinquedos, respeitando os combinados coletivos; Coleções organizadas, individualmente ou em grupo, utilizando critérios de separação de pedras, figuras, sementes, folhas...

CONCEITOS	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	POSSIBILIDADES METODOLÓGICAS
NÚMERO	Reconhecer a utilidade e algumas funções dos números para que compreenda o mundo em que está inserida; Estimar, ordenar, comparar e sequenciar diferentes quantidades, construindo o conceito de número.	Jogos de dominó, memória, cartas que envolvam número e relação com a quantidade; Identificação dos números no cotidiano, discutindo sobre sua função; Estimativas de recipientes e objetos, relacionando-os a quantidade e tamanho; Elaboração de gráficos estatísticos de informações importantes do grupo: idades diferentes, altura das crianças, número do calçado, gostos pessoais, brinquedos favoritos...; Jogos de amarelinha, gato e rato, e outras brincadeiras tradicionais e folclóricas; Visita pela comunidade, observando as diferentes formas e funções do número.



Felipe Mello dos Reis
CEI Ricardo Manske



Crianças de 3 a 5 anos

CONCEITOS	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	POSSIBILIDADES METODOLÓGICAS
IDENTIDADE	Conhecer o próprio corpo e suas possibilidades de expressão e movimento, ampliando a linguagem corporal; Identificar e valorizar sua origem, conhecendo a sua história, conhecendo e reconhecendo a do outro, a fim de que se desenvolva o respeito por si e pelo outro; Estabelecer vínculos com adultos e colegas, desenvolvendo ações de autocuidado; Identificar-se como sujeito, responsável por si e corresponsável, participando ativamente das decisões cotidianas da instituição.	Brincadeiras em frente ao espelho, individual ou em pequenos grupos; Brincadeiras de imitação, uma criança de frente para a outra; uma faz a “careta”, a outra imita, interagindo entre as duplas; Brincadeiras com balões, cordas, fitas... com fundo musical, tocando as partes do corpo do amigo; Contato físico: oferecer colo, pegar pela mão, abraçar, sentar com... na interação do professor com a criança; Construção de bonecos na forma tridimensional, utilizando materiais alternativos como: lata, caixas, entre outros; Gráficos organizados a partir da data de nascimento, mês e cidade; Painéis com fotos da família, da criança...

CONCEITOS	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	POSSIBILIDADES METODOLÓGICAS
MOVIMENTO	Utilizar experiências que desenvolvam habilidades como força, velocidade, resistência e flexibilidade, ampliando seu repertório corporal; Integrar corporalmente com seus pares, percebendo semelhanças, Potencialidades e possibilidades nas interações.	Disposição de materiais diversos em áreas externas: caixas, cordas, sacos, elásticos... propondo interações em pequenos grupos; Brincadeiras de correr, saltar, escorregar, subir, descer de frente e costas, imitar animais (sons e locomoção); Subir em árvore; Pesquisa de diferentes formas de ciranda, danças circulares, incluindo outras regiões do país; Brincadeiras em rampas, pneus, arcos, cordas, bambolês, formando pistas e trabalhando em equipe.



Caike Wameling
CEI Prof^a Evelina

CONCEITOS	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	POSSIBILIDADES METODOLÓGICAS
ESQUEMA CORPORAL	Identificar as partes do corpo, tomando consciência de si mesmo, e de seu semelhante; Descrever funções das partes do corpo, apropriando-se de novos conhecimentos e funcionalidade do corpo humano; Vivenciar experiências corporais variadas, explorando possibilidades e superando limitações; Perceber seu corpo como um organismo de muitas possibilidades, gerando atitudes de satisfação e cuidados.	Pesquisa e utilização de vocabulário científico; visitas em laboratórios de biologia; interações e conversas, em pequenos grupos, para pesquisa em livros e internet; construção de circuitos; brincadeiras em diferentes espaços, em pequenos e grandes grupos, com interação de grupos etários diferentes; desafios com jogos que envolvam concentração e destreza: vareta, bola de gude, peão, bilboquê, vai-e-vem, pé de lata, telefone sem fio, desenho da sombra do amigo, com ele parado até o término do desenho; toques no próprio corpo e de um amigo, utilizando balões, fitas, com fundo musical suave, descrevendo as sensações; brincadeira em dupla, dançando ao som de música. A professora para a música e dá comandos de cumprimento ao amigo com diferentes partes do corpo: testa, barriga, nariz, bumbum, bochechas...; conversa e pesquisa sobre as funções dos órgãos do corpo, incluindo os órgãos reprodutores.

CONCEITOS	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	POSSIBILIDADES METODOLÓGICAS
SOCIEDADE	Identificar papéis sociais estabelecendo relações e vínculos afetivos; Reconhecer diferentes papéis sociais em seus grupos de convívio, identificando-se e interagindo neles.	Brincadeiras de casinha e de profissões; Pesquisa de formas diversas de expressão, como a pintura, fotografia, gravura, escultura...; Entrevista com personalidades do bairro, como exemplo, o morador mais idoso, pessoas voltadas à cultura do bairro...; Elaboração de um jornal voltado às notícias do CEI e do bairro; Participação das famílias na rotina da unidade, envolvimento em projetos.



Brian Machado dos Santos-
CEI Ricardo Manske

CONCEITOS	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	POSSIBILIDADES METODOLÓGICAS
NATUREZA	Explorar o ambiente, para ampliação do contato com as relações entre os elementos da natureza; Compreender os fenômenos naturais e os costumes em diferentes culturas, utilizando estes conhecimentos para responsabilizar-se pelos seus atos; Investigar, de forma científica, a vida dos seres vivos, comparando as semelhanças e diferenças entre eles; Pesquisar sobre possibilidades de sustentabilidade, reconhecendo esta atitude como fundamental para a preservação do planeta.	Organização de canteiros com materiais alternativos, incluindo a horta suspensa; Pesquisa voltada à quantidade de lixo produzido no CEI; Visita ao Museu da água; Campanha no bairro voltada a preservação e sustentabilidade, entregando folderes construídos pelas crianças; Redução, reaproveitamento e reciclagem dos materiais e lixos da unidade; Utilização de garrafas individuais para o consumo diário de água das crianças e funcionários; Utilização de materiais alternativos para construção de jogos e brinquedos, assim como canteiros e hortas; Pesquisa nas famílias e comunidade sobre a prática de reciclagem, desafiando-os a ampliar esta prática; Brincadeiras e trabalhos em grupos que envolvam os elementos da natureza: terra, ar, água e fogo.

CONCEITOS	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	POSSIBILIDADES METODOLÓGICAS
SOM	Descrever diversos sons, identificando sua origem e diferenciando-os nas suas propriedades: altura, intensidade, timbre, duração; Imitar, reproduzir e criar sons, ampliando as experiência sonoras; Estabelecer diferenças entre sons mecânicos da natureza, do próprio corpo, de animais, a fim de que identificá-los e utilizá-los em suas brincadeiras e interações.	Audição e conversa sobre música de vários gêneros: clássica, MPB, chorinho, samba...; Organização de momentos de escuta de vários instrumentos musicais; Brincadeira da dança da cadeira, estátua...; Exploração de materiais diversos para originar diversidade de sons; Saídas pelos ambientes, gravando sons para a descrição e identificação pelas crianças.



Érika Francine Freitas
CEI Profº Adélio Carlini

CONCEITOS	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	POSSIBILIDADES METODOLÓGICAS
ORALIDADE	Utilizar a linguagem oral, manifestando seus desejos, intenções, sentimentos, hipóteses, ampliando as interações sociais; Fazer narrativas do cotidiano; Ampliar a linguagem e expressão oral, fazendo narrativa do cotidiano; Utilizar variadas possibilidades de expressão e comunicação, promovendo o interesse pela diversidade de gêneros literários; Narrar situações do cotidiano da Unidade e de vivências externas, para a ampliação da linguagem oral e de sequências factuais; Utilizar a linguagem oral na comunicação de desejos e experiências pessoais, ampliando as relações sociais e interações com o grupo.	Leitura diária de história; Socialização de falas significativas ao grupo e com planejamento da professora para estas socializações; Utilização de tecnologias para a gravação de expressões das crianças: orais, escritas, artísticas, etc; Construção de histórias, textos coletivos e individuais; Pesquisa de diferentes gêneros literários; Descrição de objetos, situações, características do espaço, amigos...
ETNIA	Conhecer as diferentes etnias, sua cultura e tradição, valorizando a sua história e a do outro.	Pesquisa sobre a origem de cada um, da cidade, do país; Entrevista com personalidades da comunidade, cidade, para conhecer fatos históricos e curiosidades dos povos; Visita à museus, despertando a curiosidade e interesse pela história da região, seus costumes e tradições.

CONCEITOS	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	POSSIBILIDADES METODOLÓGICAS
ESPAÇO	Utilizar os espaços internos e externos, participando de desafios, ampliando movimentos, descobrindo possibilidades, dimensões, formas, profundidade, pontos de referência, distância, localização, desenvolvendo e ampliando seu conhecimento, da unidade e comunidade; Participar de momentos com medidas para percepção e quantificação de espaços, desenvolvendo a capacidade de resolução de problemas referentes a este contexto; pesquisar mapas, globos terrestres e mapas na internet para localização num contexto de espaço geográfico. relacionar as semelhanças e diferenças entre a unidade escolar e outros espaços sociais, utilizados pelas crianças e famílias, refletindo sobre atitudes e funções de cada espaço citado.	Organização de obstáculos em uma área com elástico, bolas, caixas, madeira; Reorganização do espaço sempre que esgotadas as possibilidades de exploração; Observação e interação em espaços internos e externos, explorando possibilidades de utilização e ampliação das relações sociais; Passeios em espaços da comunidade próxima, ampliando o olhar e compromisso com a melhoria destes espaços; Pesquisa geográfica de vários contextos sociais; Pesquisa em mapas e em novas tecnologias, localizando a unidade, a comunidade, a cidade, o estado, o país...



CONCEITOS	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	POSSIBILIDADES METODOLÓGICAS
SAÚDE	Vivenciar hábitos de higiene, incorporando-os em seu cotidiano; Experimentar alimentos saudáveis, pesquisando sobre seus benefícios à saúde; Pesquisar sobre atitudes de saúde e respeito com seu corpo, apropriando-se de práticas saudáveis.	Interação com grupos etários diferentes, ampliando as experiências de higiene, brincadeiras e alimentação; Elaboração de combinados sobre práticas de saúde e bem estar individual e coletivo, comprometendo-se com a efetivação destes combinados; Inclusão da família em momentos de conversas e projetos que envolvam práticas de melhoria da saúde física e mental.
CULTURA	Explorar diferentes aspectos da cultura, respeitando e valorizando a pluralidade étnica e cultural. Reconhecer as qualidades da própria cultura, respeitando a si e ao outro.	Receita de diferentes alimentos voltados à cultura regional, ou de outras regiões do país; Visita ao Museu de Arte de Blumenau (MAB) Cia. Hering, hábitos e costumes, família colonial, Fritz Muller; Pintura em cavaletes, releitura de pintores famosos; Ouvir diferentes estilos musicais como: clássica, samba, frevo, xote, entre outros; Pesquisa voltada às diferentes etnias, organizando uma exposição com o material coletado.
GÊNERO	Descrever diferenças e semelhanças entre seus pares, para reconhecerem suas características físicas, sociais, culturais e de singularidades	Brincadeiras, em pequenos grupos em frente ao espelho, observando e registrando em desenho suas características físicas e de seus amigos; Brincadeiras em duplas, onde poderão tocar o amigo com os olhos vendados, tentando adivinhar quem é sua dupla; Pesquisa em várias fontes: livros, internet, entrevistas, sobre as diferenças físicas entre meninos e meninas, e diferenças sociais entre homens e mulheres; Pesquisa nas famílias sobre a função das pessoas que compõem este grupo.

CONCEITOS	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	POSSIBILIDADES METODOLÓGICAS
NÚMERO	Reconhecer a utilidade e algumas funções dos números para que compreenda o mundo em que está inserida. Estimar, ordenar, comparar e sequenciar diferentes quantidades, construindo o conceito de número; Participar de momentos de problematizações envolvendo número e quantidades, elaborados com hipóteses e resoluções de problemas.	Jogos de dominó, memória, cartas que envolvam número e relação com a quantidade; Identificação dos números no cotidiano, discutindo sobre sua função; Estimativas de recipientes e objetos, relacionando a quantidade de objetos com o tamanho dos recipientes; Elaboração de gráficos estatísticos de informações importantes do grupo: idades diferentes, altura das crianças, número do calçado, gostos pessoais, brinquedos favoritos...; Jogos de amarelinha, gato e rato...; Visita pela comunidade observando as diferentes formas e funções do número.
TRADIÇÃO	Participar de eventos coletivos e de manifestações culturais da comunidade, para a formação da identidade cultural; Adquirir repertório de brincadeiras tradicionais, utilizando-se desta aquisição nas suas interações.	Projetos que envolvam a família no resgate de brincadeiras e tradições de sua infância; Pesquisas, em pequenos grupos, sobre festas tradicionais da comunidade e da cidade; Discussões com as crianças sobre datas que estão em evidência na mídia e que fazem parte do calendário da cidade e do país; Reflexão com a equipe de profissionais, crianças e as famílias sobre o que é vivenciado de tradição na unidade: datas cívicas, datas midiáticas (dia das mães, dos pais, das crianças), festa junina, ampliando repertório pedagógico e de argumentação social para contextos diferentes; Construção de brinquedos com materiais diversificados.

CONCEITOS	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	POSSIBILIDADES METODOLÓGICAS
AMBIENTE	Frequentar diferentes ambientes, acessando o próprio espaço institucional, nas proximidades e ampliando para a cidade, descrevendo diferenças e percepções destes ambientes. Responsabilizar pela organização e preservação destes ambientes, ampliando as interações com o meio e suas possibilidades de utilização.	Registros, com fotos e filmagens, dos diferentes ambientes da unidade, descrevendo as características e observações feitas a partir das imagens. Discussão sobre ações de modificação dos ambientes, a partir das observações feitas das imagens; Registros escritos de combinados sobre a utilização dos ambientes coletivos.
TEXTURA	Experimentar e manusear a sensação de diferentes texturas através de alguns sentidos, identificando e descrevendo diferenças e sensações; Pesquisar novos conceitos de textura, ampliando as possibilidades de produções artísticas e do cotidiano.	Pintura em várias superfícies: plástico, azulejo, quadro branco, telhas, telas e espelhos; Desenhos no chão, manuseio de massas, argila, areia molhada...; Utilização de diferentes materiais com diferentes texturas para expressão individual ou coletiva: folhas, argila, tinta, sementes, massas caseiras e tecido; Brincadeiras com água, diferenciando texturas e temperaturas: banho nas bonecas, formação de gelo, confecção de picolé, gelatina; Confecção de massa caseira de modelar; Degustação de diferentes alimentos e descrição de suas características; Utilização de diferentes materiais para pinturas e desenhos: tinta, carvão, lápis, pincel, brocha, esponja...; Pinturas em várias superfícies: plástico, azulejo, quadro branco, telhas, telas, espelhos e madeira.

CONCEITOS	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	POSSIBILIDADES METODOLÓGICAS
TEMPO	Conhecer as noções de tempo: antes, agora, depois, noite, dia, ontem, hoje e amanhã; utilizando estas noções no seu cotidiano; usar medidas de tempos convencionais do cotidiano, estabelecendo relações de tempo e rotina. observar as manifestações do tempo e suas modificações diárias, para desenvolver a atenção e percepção destas manifestações.	Organização de calendários: dias, meses e ano; tempo; aniversários...; Elaboração do planejamento diário com as crianças; Linha do tempo individual: de bebê até sua idade; Entrevista com pessoas de idades variadas, comparando as características temporais de brincadeiras, brinquedos, vestimentas...; Pesquisa sobre os fenômenos naturais e seus impactos na sociedade.
SERES VIVOS	Identificar e classificar os seres vivos, descrevendo as diferenças e semelhanças; Argumentar sobre cuidados com os seres vivos, gerando ações de preservação e respeito com todas as espécies.	Pesquisa sobre diferença entre ser vivo e inanimado; Seleção de seres vivos que fazem parte do nosso dia-a-dia, observando suas características e diferenças; Exploração de ambientes descobrindo novos seres vivos e suas necessidades de cuidados; Discussões e combinados coletivos sobre atitudes de preservação dos seres vivos; Visita ao zoológico, clínicas de animais, floriculturas, parques ecológicos e jardim botânico.

CONCEITOS	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	POSSIBILIDADES METODOLÓGICAS
MEDIDA	Classificar diferentes materiais a partir de grandezas e espessuras, categorizando estes materiais; Desenvolver habilidades de comparação e atenção, para ampliar seu conceito de medidas; Pesquisar as diversas possibilidades de unidades de medidas, utilizando-as em suas rotinas e brincadeiras.	Construção de maquetes utilizando régua, trenas, esquadros; Brincadeiras em pequenos grupos, em área externa, medindo espaços, brinquedos, pessoas, utilizando os pés, a palma da mão, sementes, cordas... comparando e registrando suas descobertas; Construção de balança com material alternativo: madeira, baldes, cordas; para pesar pequenos objetos verificando diferentes referências de medidas; Construção de ampulheta para medir o tempo.
QUANTIDADE	Discutir situações-problema, identificando e relacionando número e quantidade; Problematizar situações do cotidiano, formulando hipóteses de solução e representações gráficas de número e quantidade; Pesquisar a história e a utilização de diferentes representações gráficas de quantidade em culturas diferentes da nossa.	Separação de brinquedos, discutindo sobre quantos e quais brinquedos serão utilizados individualmente ou em grupo; Resolução de problemas que envolvam diferentes quantidades de materiais e recipientes para serem separados. A partir daí, elaborar registros com desenhos, gráficos, pinturas, colagem..., que demonstrem as descobertas das problematizações; Construção de estimativas diárias de presença e ausência de crianças da turma; Pesquisas de diferentes representações gráficas de número e quantidade em várias culturas e tempos históricos; Trabalho em pequenos grupos com palitos, massas, sementes e outros materiais, socializando no grande grupo as hipóteses levantadas e os registros elaborados; Construções de gráficos, estatísticas, exposições das coleções, elaboração de painéis e murais das pesquisas realizadas; Realização e participação em feiras de ciências e matemática.

CONCEITOS	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	POSSIBILIDADES METODOLÓGICAS
CLASSIFICAÇÃO	Identificar e separar materiais Diversos, para organizar e analisar as categorias de classificação; Ampliar a argumentação de critérios de classificação, resolvendo situações do cotidiano; Identificar, nomear e localizar as cores, utilizando-se das misturas delas para novas descobertas e experiências.	Organização dos materiais da sala; Saídas, em pequenos grupos, da sala para coletar materiais: pedras, gravetos, folhas, sementes..., elaborando critérios de separação destes materiais e registros deste trabalho; Coleções individuais e coletivas com montagem de gráficos e registros. Experimentação com elementos da natureza, descobrindo tintas e cores: barro, plantas, sementes, cascas de frutas e verduras...; Desenhos com carvão; Mistura de tintas para a exploração de cores e nuances; Identificação e classificação de cores variadas nos espaços e objetos da unidade.
SERIAÇÃO	Criar possibilidades de ordenação de objetos e situações do cotidiano, estabelecendo organização mental da realidade que os cerca.	Leitura e contagem de histórias pela professora e crianças; Socialização das falas para vivências do cotidiano; Saídas pela unidade e comunidade, registrando em fala e desenho a sequência dos fatos.



Patrícia Steinheuser
CEI Daniel Bressanini



Nadjara Schwabe
CEI Martinha Regis Moretto

CONCEITOS	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	POSSIBILIDADES METODOLÓGICAS
TEXTO/ PALAVRA/ LETRA	Relacionar discurso oral e texto escrito, compreendendo a função da comunicação; Associar palavras e símbolos, desenvolvendo a observação e descrição oral destes símbolos e de signos do seu cotidiano; Reconhecer a leitura e a escrita como um código, desenvolvendo o conceito de função social destas possibilidades de comunicação.	Participação em receitas de bolo, escrevendo-as após a degustação em grupo; Construção de textos coletivos de experiências do cotidiano, registrados pela professora; Jogos de letras, dominó, quebra-cabeça e memória, envolvendo símbolos e signos escritos. Contato diário com literaturas, jornais, revistas... estimulando o interesse por leitura e escrita; Projetos de literatura que mobilizam as famílias: bolsa literária, contação de história na unidade, produção de livros de história da criança, da família, de acontecimentos significativos; Participação no registro escrito do planejamento diário, expondo-o para o acompanhamento pelas crianças e família; Jogos que relacionam imagem e escrita, escrita do nome; Gráficos de letras iguais que aparecem nos nomes das crianças; Tentativas de escrita e leitura de acontecimentos do cotidiano ou de registros de situações marcantes; Escritas espontâneas de palavras e momentos importantes; Reflexões e discussões sobre a importância da leitura e escrita nas interações e comunicação com as pessoas e sociedade.

CONCEITOS	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	POSSIBILIDADES METODOLÓGICAS
FORMA	Reconhecer e identificar as formas que fazem parte dos ambientes da unidade e arredores, descrevendo suas características e utilizando-as nas suas criações; Estabelecer diferenças entre as formas geométricas planas, as bidimensionais e as tridimensionais, desenvolvendo habilidades de percepção destas diferenças; Construir objetos e formas bidimensionais e tridimensionais, conceituando estas dimensões e utilizando-se deste conhecimento nos seus registros artísticos e gráficos.	Saídas pela unidade e arredores, identificando formas, utilizando-se do conhecimento sobre as formas geométricas: as janelas parecem retângulos, o bacio parece um círculo, o piso é um quadrado...; em sala, registrar com escrita, desenho, pintura, o que foi observado; Pesquisa sobre a nomenclatura correta das formas geométricas: figuras planas, sólidos geométricos...; Utilização das formas geométricas nas produções artísticas; Pesquisa de artistas plásticos que utilizam/ utilizaram estas formas para identificar suas obras: Picasso, Miro...; Observação e comparação de formas com a escrita de letras e números; Observação da natureza, identificando formas regulares e irregulares, ampliando suas produções artísticas; Vivência com diversos materiais: argila, massa de modelar, areia, plástico, borracha, aramado, gesso, espuma...; Construção de modelos, formas e maquetes, utilizando diversos materiais; Representação gráfica das diferentes formas geométricas; Utilização de recursos tecnológicos para observação de diferentes dimensões e formas do mesmo objeto.

Conheça os outros volumes desta coleção

Ensino Fundamental
Educação de Jovens e Adultos
Gestão Intersectorial Compartilhada
e Parcerias
Experiências em Relatos

Formação
Programa de Formação Continuada
de Profissionais da Educação



Secretaria
Municipal de
Educação

