

Currículo da Rede Municipal de Ensino de Tremembé

Estância Turística de Tremembé - SP

Dezembro de 2019



FICHA TÉCNICA

Prefeito Municipal

Marcelo Vaqueli

Secretária de Educação

Cristiana Mercadante Esper Berthoud

FICHA TÉCNICA DO CURRÍCULO MUNICIPAL ESTÂNCIA TURÍSTICA DE TREMEMBÉ, SP

Realização

Secretaria Municipal de Educação

Parceria Técnica

Centro de Referências em Educação Integral

Coordenação Técnica

Denise Antonietti Bassini
Cristiane Ap. Santos Faria
Luana M. Monteiro Campos
Victor Fernando Narezi

Edição

Secretaria de Educação

Redação e Pesquisa

Representantes dos professores

Valdir Marcolino dos Santos
Valéria Campos Nicolini
Karine M. L. Brisola Santos
Letícia Neves de Souza
Márcia Migoto Reinaldo
Henedina C. Durão Amaral
Jorge Luís Xavier Junior
Inezita Pereira
Eloisa Espindola F. S. Rego
Bianca Rosa
Angela Berti

Representantes da Equipe Gestora

Adriane Ap. Mesquita Alberti
Aparecida de Cássia Dias Chaves Silva
Carla Ribeiro de Andrade Lima
Carlos Alberto de Mendonça
Cleusa de Carvalho Pereira
Cristiane Silva Lopes Pereira
Estela Maria Arruda de Moraes
Elma Salatiel Rodrigues Rosa Veloso
Isabel Cristina Ribeiro dos Santos
José Pedro Nunes da Silva
Juliana Candian Siqueira
Maria Cristina Sousa Martins
Mirian Rejane Caciji
Neander Medeiros Rios
Nilza Oliveira Amaral de Paula
Renata de Souza Barquete Alvarenga
Sandra Regina Araújo dos Santos
Simone Ferreira Moreira Lobato de Souza
Suely das Graças Gonzaga
Vanessa Correa da Silva

Representantes da Equipe Técnica

Cristiane Ap. Santos de Faria
Denise Antonietti Bassini
Luana Maria Monteiro Campos
Victor Fernando Narezi

Participação, leitura crítica e colaboração

Professores da Rede Municipal de Tremembé
Técnicos da Secretaria de Educação

Revisão de texto

Fernanda Lobo

Projeto Gráfico e Diagramação

Juliana Alvarenga Candido

Currículo da Rede Municipal de Ensino de Tremembé

Estância Turística de Tremembé - SP

Dezembro de 2019

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	11
Fundamentos da Educação Integral em Tremembé	14
AS BASES LEGAIS NO BRASIL E O COMPROMISSO COM A EDUCAÇÃO COMO DIREITO	14
Linha do tempo da Educação Integral no Brasil	14
Da Constituição de 1988 até o Plano Nacional de Educação de 2014 - 2024	14
A Base Nacional Comum Curricular (BNCC)	18
Currículo Paulista	22
BREVE HISTÓRICO DA REDE CAMINHOS PERCORRIDOS ATÉ A EDUCAÇÃO INTEGRAL	22
CONCEPÇÃO TEÓRICA: APRENDIZAGEM DIALÓGICA E EDUCAÇÃO INTEGRAL	29
A concepção de Aprendizagem Dialógica	29
A concepção da Educação Integral	32
História	32
O conceito de Desenvolvimento Integral	35
O conceito de Educação Integral	37
Política de Educação Integral	38
Princípios da Política de Educação Integral	38
Os papéis da Secretaria de Educação e das escolas na garantia dos princípios	41
Concepção de implementação de política pública adotada em Tremembé	42
A DEFINIÇÃO DE CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO INTEGRAL: PRÁTICAS DE CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTO CONTEXTUALIZADO NOS TERRITÓRIOS	44
TERRITÓRIO EDUCATIVO	47
O conceito de território educativo	47
Os potenciais educativos do território	50
Território do Município de Tremembé	53
Formação administrativa	54
O território educativo de Tremembé	56
Mapa colaborativo dos potenciais educativos de Tremembé	56
OS OBJETIVOS DO DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL, O CURRÍCULO E A DISCUSSÃO DOS TEMAS GERADORES GLOBAIS	60

parte



Propostas Metodológicas na Educação Integral	62
O PROFESSOR DO SÉCULO XXI	62
NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INTEGRAL	62
O papel do professor: da instrução direta à mediação e desenho de aprendizagens	63
FORMAS DE ORGANIZAÇÃO E ESTRATÉGIAS DIDÁTICAS: ORIENTAÇÕES PARA PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INTEGRADORAS	70
Formas de organização	72
Tempos e espaços na Educação Integral	72
Na perspectiva da ampliação do tempo	72
Espaços que educam	77
<i>Espaço ou ambiente?</i>	79
A organização dos espaços nas Unidades Educacionais deve proporcionar na Educação Infantil e podem estimular na Educação Fundamental	81
Formas de agrupamentos: como planejar trabalhos em grupo	83
Grupos homogêneos e heterogêneos	89
Gestão pedagógica de trabalhos em grupo	90
Divisão de papéis de trabalhos em grupo	91
Desafios do trabalho em grupo	93
Tipos de trabalhos/atividades em grupo	96
<i>Grupos para elaboração de desafios ou tarefas</i>	96
<i>Grupos de criação</i>	96
Espaços de participação dos estudantes, famílias e comunidade	97
Conselho escolar	100
Conselho de classe participativo	100
Grêmios estudantil	100
Comissões mistas	100
Assembleias escolares	101
Participação também é coisa de criança	102
Projetos de articulação escola-comunidade, que favorecem a participação e a escuta	102
Estratégias didáticas	110
Modalidades organizativas	110
Definição das modalidades organizativas	111
Sequências didáticas	111
Projetos didáticos	113
Outras conceituações de Projeto	113
Projetos investigativos ou de grupo	118
Roteiros de estudo	121
Atividades permanentes	124
Modalidades organizativas de planejamento em Tremembé: uma síntese	126

Metodologias ativas de ensino e de aprendizagem		129
Quadro das metodologias ativas	134	
AVALIAÇÃO E ACOMPANHAMENTO DAS APRENDIZAGENS NA EDUCAÇÃO INTEGRAL		142
Avaliação definida por meio da documentação pedagógica na Educação Infantil e recomendada como inspiração ao Ensino Fundamental		142
Avaliação das práticas pedagógicas no Ensino Fundamental: a instituição de um processo permanente de reflexão		145
Como a Rede de Tremembé acompanha a aprendizagem dos seus estudantes		148
Quadro de instrumentos avaliativos	152	



PLANEJAMENTO NA EDUCAÇÃO INTEGRAL		156
Fundamentos das práticas pedagógicas integradoras		156
Temas geradores do território	157	
Modelos de planejamento docente		160
Modelo de planejamento na Educação Infantil	160	
Modelo de planejamento no Ensino Fundamental	163	
O conceito de Planejamento Reverso	163	
Modelo de Planejamento Trimestral do Ensino Fundamental	166	
Autoavaliação das práticas de planejamento: instrumento para coordenadores e professores		170



Modalidades, Etapas de Ensino da Educação Básica em Tremembé		173
MODALIDADES DE ENSINO		173
Educação e inclusão		173
Adaptações curriculares	176	
Avaliação e inclusão	177	
Terminalidade específica	179	
EJA - Educação de Jovens e Adultos		179
ÁREAS E ETAPAS DE ENSINO		181
Caracterização da Educação Infantil		182
Concepção de infância	183	
Aprendizagem na Educação Infantil	185	
Múltiplas linguagens	187	
As interações e a brincadeira	189	
Campos de experiências	191	

A cultura da leitura e da escrita na Educação Infantil	194	
O Brincar na infância		195
A transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental		197
O Ensino Fundamental		200
Alfabetização, letramento e multiletramento	201	
Contribuições formativas das áreas de conhecimento na perspectiva da Educação Integral	206	
Contribuições formativas comuns a todos os componentes curriculares	208	
Contribuições formativas gerais por áreas do conhecimento	211	
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS		214
Documentos legais gerais		214
Sítios eletrônicos e documentos disponíveis na internet	215	
Referências gerais		215
Sítios eletrônicos sobre Educação Integral e Comunidades de Aprendizagem		218
Educação Infantil		218
Documentos Oficiais	218	
Geral		218
Sítios eletrônicos e documentos disponíveis na internet	219	
Mapeamento do território educativo		220
Sítios eletrônicos		220
Sequência Didática		220
Projetos		221
Sítios eletrônicos		221
Roteiros de estudo		221
Sítios eletrônicos		222
Avaliação		222

É um imenso orgulho apresentar o novo Currículo da Rede Municipal de Ensino de Tremembé elaborado a partir das diretrizes da BNCC – Base Nacional Comum Curricular –, e profundamente comprometido com a Educação Integral.

Um currículo que foi construído por muitas mãos, cabeças e corações, que se dedicaram meses para que tivéssemos um currículo capaz de traduzir nossos valores e sonhos. Um currículo bem fundamentado teoricamente, que considera os saberes acumulados das experiências e, ao mesmo tempo, flexível e adaptável, posto que tem a essência de todo bom currículo: o de ser um currículo “vivo”!

Ao longo de dois anos, criamos grupos de estudos abertos a professores e à comunidade e contamos com a parceria de formadores incríveis do CREI (Centro de Referência de Educação Integral), Ce CEDAC (Comunidade Educativa CEDAC) e Instituto Natura. No diálogo aberto e respeitoso, construímos uma concepção integral e integrada, compartilhada por gestores, famílias e professores, dos princípios norteadores da Educação que desejamos a cada um de nossos alunos.

Educação Integral não é um conceito,

é um valor, um princípio, e representa um paradigma da formação do indivíduo. Nós, seres humanos, somos múltiplos, temos múltiplas inteligências, habilidades múltiplas e múltiplas possibilidades. A visão sistêmica da Educação Integral acredita em uma escola que permita ao estudante experimentar-se e experimentar o mundo de diversas formas, de reconhecer seu território e se reconhecer nesse território. E, assim, se desenvolver plenamente.

Com a BNCC, surge para nós, educadores brasileiros, uma oportunidade rara de rever e transformar nossa concepção sobre Educação como ser e fazer Escolas. Não se trata de ter novas grades curriculares mas, sim, de acreditarmos que podemos e devemos formar o ser humano para o mundo, e isso não é uma tarefa que possa ser feita unilateralmente pela escola, ou pela família ou pela sociedade. Educar alguém é somar forças. A educação é uma responsabilidade coletiva. Educação no, para, e com o território! Isso é Educação Integral! Convido você mãe, pai, família, você professor de nossa Rede, você cidadão e a todos que defendem a Educação Pública, a conhecerem uma parte da nossa história, traduzida na escrita deste currículo. Uma história cheia de transformações, de conquistas, que colocaram nossa Rede em um lugar que nunca antes ocupamos. Hoje, somos referência nacional em articulação

com família e comunidade, estamos entre os melhores municípios em resultados de aprendizagem da região, constituímos cinco Territórios Educativos em Movimento (TEM) e, tudo isso foi resultado da dedicação e da crença de tantos de nós, juntos! Nossas escolas são abertas e construímos vínculos profundos com as famílias que se tornaram, ao longo do caminho, nossas parceiras.

Demos passos importantes nesse processo, que é contínuo, posto que é “vivo”, de transformar a Educação Pública Municipal de Tremembé. Este currículo é uma parte essencial desse caminho. Que ele seja fonte de inspiração para outras tantas transformações que desejamos que aconteçam em Tremembé e por esse Brasil afora. Acreditamos que podemos construir uma Educação Pública digna da grandiosidade de nosso povo e do nosso país.

Meus agradecimentos a cada um dos gestores, aos coordenadores pedagógicos, aos professores, às famílias, aos funcionários e aos nossos voluntários.

Meu agradecimento especial a cada estudante. **Este currículo é para você!** É por você e para você que sonhamos, estudamos, trabalhamos e mudamos para sempre a história da Rede Municipal de Educação de Tremembé.

À equipe do CREI, na pessoa da Natacha Costa, minha admiração e alegria pela trajetória compartilhada.

À minha querida equipe de coordenadores da Secretaria Municipal de Educação, foi uma honra ter percorrido cada passo do caminho com vocês. Sou uma pessoa melhor e uma profissional realizada, por tudo que fizemos juntos!

Ao prefeito Marcelo Vaqueli, agradeço a confiança imensa e a liberdade para que a Educação Municipal de Tremembé realizasse sua vocação: ser grande!

Com muito orgulho e um sentimento profundo de gratidão, encerro minha história na Rede Municipal de Tremembé deixando como legado este trabalho lindo, fruto de tanta paixão e colaboração: **nosso currículo!**

Cristiana Mercadante Esper Berthoud
Secretária Municipal de Educação
da Estância Turística de Tremembé
entre 2013 e 2020

Tremembé, novembro de 2020.

É com muita alegria que escrevo este texto. Nossa jornada de aprendizado com Tremembé foi extraordinária e é fonte de muito orgulho para nós do Centro de Referências em Educação Integral.

Quando o Centro de Referências foi criado, em 2013, nosso objetivo foi incidir na agenda de educação integral no país apoiando, entre outras estratégias, a formulação e implementação de políticas públicas que garantissem condições para o aprendizado e o desenvolvimento integral de cada criança, adolescente e jovem do país.

Para apoiar os estados, municípios e escolas brasileiras nessa tarefa criamos, em diálogo com redes de diferentes regiões do Brasil, o Educação Integral na Prática, um percurso metodológico voltado para a construção participativa de políticas de Educação Integral. Quando lançamos esta metodologia, Tremembé foi a primeira rede do país que se debruçou nos estudos do material e que assumiu o desafio de levar a cabo as inovações propostas.

É muito importante para nós frisar o pioneirismo de Tremembé em assumir a tarefa de construir uma política de Educação Integral pensada não como mais uma política, mas como política articuladora da secretaria, construída de forma contextualizada e democrática com e a partir de cada escola da rede na relação com seu território. Sem dúvida esta é ainda uma perspectiva tão inovadora quanto necessária para a cultura de gestão educacional no país!

Nesse percurso de construção da política no município, com a homologação da BNCC surge a necessidade de aprofundarmos a reflexão sobre currículo, não apenas no que dizia respeito as áreas do conhecimento e componentes curriculares, mas sobretudo em relação aos princípios e processos capazes de conduzir a construção de um currículo de fato comprometido com a Educação Integral. Apropriados dos princípios desta concepção, a equipe de Tremembé novamente se lança ao desafio de construir de forma colaborativa uma metodo-

logia inédita que envolveu a participação de todas as escolas, que reconheceu as práticas do/as professore/as da rede e a centralidade dos estudantes como sujeitos de direitos e que incorporou os saberes dos territórios e das comunidades conferindo sentido e significado para a proposta curricular do município.

Todo esse percurso foi sistematizado na plataforma Currículo na Educação Integral e em inúmeros instrumentos e programas que vem pautando processos de implementação curricular e formação em todo o Brasil. Em 2020, municípios de mais de 15 estados trabalharam a partir do modelo experimentado e criado em Tremembé! Tremembé passa, assim, a influenciar a agenda de educação Integral do país oferecendo caminhos concretos para gestore/as e professore/as de todo o país!

Assim, posso afirmar com muito orgulho que nossa visão de currículo, nossa concepção de formação continuada e de avaliação nasceu em grande parte do diálogo com Tremembé.

Por isso, agradecemos a honra e a oportunidade de caminhar ao lado de profissionais tão competentes e comprometidos!

Longa vida a Educação Integral em Tremembé! Parabéns por este currículo tão consistente que vocês construíram.

Que possamos seguir dialogando e construindo caminhos para a efetivação de uma educação de qualidade para todos e todas no Brasil.

Vamos juntos.

Natacha Costa
Diretora da Associação Cidade Escola Aprendiz



APRESENTAÇÃO

Na concepção de Educação Integral todas as práticas políticas e pedagógicas supõem um processo participativo e dialógico entre todos os sujeitos envolvidos.

A Rede Municipal da Estância Turística de Tremembé desde 2018 iniciou um processo para, a partir de vários estudos das experiências e práticas vivenciadas, estruturar sua matriz curricular, envolvendo os processos de gestão da educação municipal no âmbito da secretaria, das escolas e do território.

O presente documento é o resultado de mais um passo nessa direção: a consolidação de um novo currículo alinhado à concepção de Educação Integral e à Base Nacional Comum Curricular, homologada em dezembro de 2017, e ao Currículo Paulista, homologado em agosto de 2019.

No ano de 2018, a Secretaria de Educação de Tremembé iniciou um processo participativo intenso de co-criação de novos referenciais curriculares por meio de Grupo de Trabalhos de professores e equipe gestora. Instaurou-se, assim, um processo dialógico e colaborativo de formação voltado para o desenvolvimento curricular na Educação Integral com o objetivo de organizar os fundamentos e os subsídios metodológicos que nortearão as práticas pedagógicas

curriculares da cidade.

Por reconhecer quão desafiadora é essa nova forma de pensar o currículo - tanto no que diz respeito à formulação quanto à implementação - a construção deste documento foi pautada em amplo diálogo entre diversos atores, tendo por finalidade contribuir com o aprimoramento e fortalecimento de práticas pedagógicas que permitam construir aprendizagens significativas,

EMEF Jerônimo de Souza Filho



Há escolas que são asas... Existem para dar aos pássaros coragem pra voar. Ensinar o voo, isso elas não podem fazer, porque o voo já nasce dentro dos pássaros. O voo não pode ser ensinado. Só pode ser encorajado.

Rubem Alves

em que os estudantes sejam, de fato, reconhecidos como sujeitos da própria aprendizagem. A aprendizagem se torna significativa quando uma “nova informação é acoplada, se encaixa, numa estrutura cognitiva prévia, pessoalmente relevante, a partir do qual o estudante organiza outros conhecimentos” (GADOTTI, 2019).

A escuta e a participação dos profissionais das escolas na construção destes Subsídios são condições primordiais para que este documento se configure como um **legado sustentável**, isto é, que não seja descontinuado com a mudança das políticas públicas e que se consolide no fazer pedagógico de todas as Unidades Escolares de Tremembé.

O presente subsídio é resultante de reflexões realizadas nos EREPs (Encontro da Rede de Ensino Público), nas Semanas Inovadoras e de estudos realizados em horários destinados ao trabalho coletivo de modo a encorajar um ciclo de formação continuada e de análise das práticas pedagógicas realizadas na Rede de Tremembé.

Ao longo de 2019, a equipe técnica da Secretaria Municipal de Educação com apoio da equipe do Centro de Referências em Educação Integral, promoveu encontros de leitura e debate do texto dos Subsídios Curriculares e amplo processo de escuta nas escolas e sistematizando assim, todo o processo, que garantiram **leitura crítica e sugestões** por parte dos:



Neste sentido, este documento final é, ao mesmo tempo, um produto e um convite permanente à reflexão coletiva e dialógica aos profissionais da Rede para elaborar, em coletivo, considerações sobre as melhores práticas para planejar, avaliar e articular um trabalho integrado e situado no território.

O presente documento organiza-se em **quatro partes**:

FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO INTEGRAL EM TREMEMBÉ <i>bases legais, princípios conceituais, histórico dos programas da Rede, definição de currículo e de território educativo</i>	parte I
PROPOSTAS METODOLÓGICAS NA EDUCAÇÃO INTEGRAL <i>o papel do professor no século XXI, formas de organização e estratégias didáticas (orientações para práticas pedagógicas integradoras) e avaliação das práticas pedagógicas</i>	parte II
PLANEJAMENTO DA EDUCAÇÃO INTEGRAL <i>modelos de planejamento do ensino e da aprendizagem na Rede municipal de Tremembé</i>	parte III
ETAPAS DE ENSINO E ÁREAS DO CONHECIMENTO NA EDUCAÇÃO INTEGRAL <i>caracterização da Educação Infantil e da Ensino Fundamental, contribuições formativas das áreas de conhecimento e a matriz curricular de Tremembé</i>	parte IV

A política curricular em Educação Integral prevê um modelo de gestão integrada que garanta a unidade na Rede Municipal de Educação, ao mesmo tempo em que sustenta o exercício da autonomia de cada escola e a sua relação com o território.

Portanto, para que uma proposta curricular possa ser aprimorada e colocada em movimento nas escolas, é fundamental articular ações usualmente vistas em separado: o currículo, a formação continuada e os processos avaliativos, os quais se configuram como eixos estruturantes de uma política de Educação Integral (ANDRADE, COSTA, WEFORT, 2019, p.12).

FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO INTEGRAL EM TREMEMBÉ

AS BASES LEGAIS NO BRASIL E O COMPROMISSO COM A EDUCAÇÃO COMO DIREITO

O conceito da **Educação Integral** é afirmado de diferentes maneiras na história educacional brasileira, ganhando clara afirmação nos marcos legais a partir da Constituição Federal da República de 1988, chamada de Constituição Cidadã. A linha do tempo abaixo traz os principais marcos legais da educação brasileira e os marcos históricos do movimento da Educação Integral.

Linha do tempo da Educação Integral no Brasil

Da Constituição de 1988 até o Plano Nacional de Educação de 2014 - 2024

A Constituição afirma, no Artigo 205º: “[a] educação, direito de todos e dever do Estado e da Família...” (BRASIL,1988). De fato, a partir da instalação do Estado Democrático de Direito no Brasil, conforme preconizado pelo Artigo 205º, a educação adquire patamar de fonte de equidade quando se coloca sob a égide dos direitos. O texto constitucional delega responsabilidade partilhada sobre a educação entre o Estado e a família, com a colaboração da sociedade, visando o pleno “desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

Essa atribuição dialoga com o artigo 6º, identificando a educação como o primeiro dos direitos sociais, sendo a base para o pleno exercício dos direitos civis, políticos e econômicos. A educação, assim concebida, é condição para a dignidade humana e, portanto, um direito humano fundamental para que todos e cada um se formem para a cultura em sociedade.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), de 1990, assegura às novas gerações as oportunidades e facilidades a fim de lhes facultar “o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade” (Art. 3). Dentre os diversos agentes, a escola possui um papel especial, pois é ela a instituição local voltada para a função intencional de compartilhamento, a construção e a sistematização dos conhecimentos.

- **Art. 53º. A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se-lhes [...] o acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência. É direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais [...].**

(BRASIL, ECA, 1990)

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de 1996, afirma que a educação abrange também os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de pesquisa, nos movimentos sociais, organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. Cabe às instituições de ensino apoiar as novas gerações na construção de sentido sobre esses conhecimentos. Reconhecendo-se como articuladora desses diferentes saberes, a escola promove a partilha e construção de significados, valores e identidades. É desse modo que se constrói um currículo situado e integrador. A LDB determina a necessidade de elaboração de uma Base Nacional Curricular que integre os princípios formativos da Educação Integral como direito para todos os estudantes brasileiros.

Os mesmos princípios, que também eram afirmados no Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8069/1990) e na Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL, LDB, 1996), somam-se à ampliação, para além da escola e professores, dos lugares e dos responsáveis pela educação, em destaque no Artigo 59º:

- **Art. 59° Os municípios, com apoio dos estados e da União, estimularão e facilitarão a destinação de recursos e espaços para programações culturais, esportivas e de lazer voltadas para a infância e a juventude.**

(BRASIL, ECA, 1990)

Tais proposições legais já provocavam o reconhecimento de elementos centrais da abordagem de Educação Integral, como direito, para cujo cumprimento, cabe à comunidade escolar assumir o compromisso com a equidade e a inclusão de todos os estudantes. Incitam também à reflexão sobre a centralidade dos estudantes no processo educativo, a relação a ser estabelecida com o território e os diferentes atores locais.

O currículo como instrumento de garantia de direitos

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, lançadas pelo Ministério da Educação em 2013,

- **[C]urrículo é o conjunto de valores e práticas que proporcionam a produção e a socialização de significados no espaço social e que contribuem, intensamente, para a construção de identidades sociais e culturais dos estudantes”.**

(BRASIL, DCN, 2013, p. 27)

Trata-se, assim, de um dispositivo que deve respeitar e valorizar as identidades e culturas dos diversos grupos sociais a que pertencem os estudantes brasileiros.

- **A matriz curricular deve assegurar movimento, dinamismo e multidimensionalidade, de tal modo que os diferentes campos do conhecimento possam se coadunar com o conjunto de atividades educativas e instigar, estimular o despertar das necessidades e desejos.**

(BRASIL, DCN, 2013, p. 30)

No Plano Nacional de Educação (Lei 13.005/2014), doravante denominado apenas PNE, lei decenal em vigor até 2024, o papel chave da educação na construção de uma sociedade comprometida com valores democráticos fica evidente nas diretrizes do Artigo 2º, nos incisos citados a seguir:

- **III – Superação das desigualdades nacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação;**
- **V – Formação para o trabalho e cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos, em que se fundamenta a sociedade;**
- **VII – Promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do país;**
- **X – Promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental.**

(BRASIL, PNE, 2014)

O PNE determinou que os municípios brasileiros teriam o prazo de um ano para a elaboração, de forma autônoma e participativa, dos Planos Municipais de Educação (PME). Por ser um plano decenal com força de lei, que define metas e possibilita o planejamento de políticas de médio e longo prazo, o PME tem o importante papel de contribuir efetivamente para o enfrentamento da descontinuidade das políticas públicas.

O Plano Municipal de Educação de Tremembé foi aprovado pela Lei n.º 4.183 em 24 de junho de 2015, em conformidade com o previsto na Lei Federal n. 13.005 de 25 de junho de 2014. O documento traz um conjunto de metas as quais reconhecem a educação municipal como responsabilidade de toda a sociedade tremembeense. Nesse sentido, busca dar concretude ao trabalho e ao planejamento realizado pela Secretaria Municipal de Educação na perspectiva da viabilização do direito à educação, respeitando a história da cidade e o compromisso com o desenvolvimento de todos e de cada um dos estudantes.

A Secretaria de Educação, na condução desse processo de construção, desenvolveu ações que pudessem garantir um amplo processo democrático de participação, visando a proporcionar a garantia de princípios como a transparência e a impessoalidade, a liderança e o trabalho coletivo, a autonomia e a participação, a representatividade e a competência, estando em consonância com as normas definidas no Plano Nacional de Educação.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC)

Após 21 anos de LDB, a BNCC regulamenta os direitos de aprendizagem e desenvolvimento de todos os estudantes brasileiros. Ela apresenta compromissos com a Educação Integral, reconhecendo que a Educação Básica deve visar à formação integral e ao desenvolvimento humano global, compreendendo a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento. Traz, na proposta formativa, o objetivo de desenvolver dez competências gerais (conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) por meio de todos os componentes curriculares ao longo do percurso escolar.

Ao postular a centralidade da intencionalidade pedagógica no desenvolvimento das competências gerais, a BNCC propõe foco nas aprendizagens de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para a vida e, assim, fortalece o princípio da Educação Integral que implica em articular teoria e prática, em valorizar conhecimentos no uso social. O infográfico abaixo traz as dez competências gerais da BNCC, reiteradas pelo Currículo do Estado de São Paulo e pelo Currículo de Tremembé.



Fig. 1 As dez competências gerais da Educação Básica brasileira propostas na BNCC como objetivos articuladores da formação escolar e da abordagem das áreas do conhecimento. Fonte: Movimento pela Base/Porvir.



EMEF João Crozariol

A BNCC define as competências como ações ou mobilização de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores de modo integrado entre estas dimensões e entre todas as áreas do conhecimento.

- Competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. Ao definir essas dez competências, a BNCC reconhece que a educação deve afirmar valores e estimular ações que contribuam para a transformação da sociedade, tornando-a mais humana, socialmente justa e, também, voltada para a preservação da natureza, mostrando-se alinhada à Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU).

(BRASIL, BNCC, 2017, p.8)

Assim, todas as atividades desenvolvidas pelos estudantes devem ser planejadas para, progressivamente, mobilizar e integrar as 10 competências da BNCC, são elas:

1  Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social e cultural para entender e explicar a realidade (fatos, informações, fenômenos e processos linguísticos, culturais, sociais, econômicos, científicos, tecnológicos e naturais), colaborando para a construção de uma sociedade solidária.

2  Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e inventar soluções com base nos conhecimentos das diferentes áreas.

3  Desenvolver o senso estético para reconhecer, valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também para participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.

4  Utilizar conhecimentos das linguagens verbal (oral e escrita) e/ ou verbo-visual (como Libras), corporal, multimodal, artística, matemática, científica, tecnológica e digital para expressar-se e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e, com eles, produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.

5  Utilizar tecnologias digitais de comunicação e informação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas do cotidiano (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos e resolver problemas.

6  Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais para apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao seu projeto de vida pessoal, profissional e social, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.

7  Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos e a consciência socioambiental em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.

8  Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas e com a pressão do grupo.

9  Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação para fazer-se respeitar e promover o respeito ao outro, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de origem, etnia, gênero, idade, habilidade/ necessidade, convicção religiosa ou de qualquer outra natureza, reconhecendo-se como parte de uma coletividade com a qual deve se comprometer.

10  Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação para tomar decisões, com base nos conhecimentos construídos na escola, segundo princípios éticos democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

Currículo Paulista

O Currículo Paulista, homologado em primeiro de agosto de 2019, é fruto do esforço dos profissionais da educação representantes das Redes Municipais, da Rede Estadual e da Rede Privada de Ensino que, atuando de modo colaborativo, associaram saberes, procedimentos, reflexões e experiências a respeito da prática docente nos diferentes componentes curriculares. O documento contempla as competências gerais descritas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aprovada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) e homologada em 20 de dezembro de 2017, bem como os currículos e as orientações curriculares das Redes de ensino públicas e privadas.

Tremembé compreende, estuda, reitera e adere ao Currículo Paulista por trazer, em seus conceitos e definições, as competências e as habilidades essenciais para o desenvolvimento cognitivo, social, emocional, físico e cultural dos estudantes, considerando, assim como o currículo da Rede de Tremembé, a sua formação integral na perspectiva do desenvolvimento humano.

Além das convergências conceituais, adotaram-se também as contribuições das áreas do conhecimento e suas especificidades. Em um processo coletivo e colaborativo, os professores, com orientação e coordenação da equipe pedagógica da Secretaria de Educação, estudaram o organizador curricular (ver item 14), priorizando habilidades e objetos do conhecimento de acordo com os objetivos da Rede.

BREVE HISTÓRICO DA REDE CAMINHOS PERCORRIDOS ATÉ A EDUCAÇÃO INTEGRAL

Em 2013, a Rede Municipal de Ensino da Estância Turística de Tremembé iniciou uma gestão voltada à experimentação e à implementação de um novo modo de olhar a escola. Programas e projetos propunham novas concepções de educação, que traziam princípios comuns que dialogavam como uma educação para o desenvolvimento integral do estudante.

De maneira inédita no país, a Rede implementou, em 2013, o Programa do Governo Federal Mais Educação para todas as escolas ao mesmo tempo, como uma política indutora para a Educação Integral. A Rede passou a oferecer três horas a mais, totalizando sete horas de perma-

nência dos estudantes na escola, com diversas oportunidades educativas - oficinas de esportes, artísticas e culturais, além de acompanhamento pedagógico. O programa teve uma execução criteriosa baseada nos seus princípios.

- Essa estratégia promove a ampliação de tempos, espaços, oportunidades educativas e o compartilhamento da tarefa de educar entre os profissionais da educação e de outras áreas, as famílias e diferentes atores sociais, sob a coordenação da escola e dos professores. Isso porque a Educação Integral, associada ao processo de escolarização, pressupõe a aprendizagem conectada à vida e ao universo de interesses e de possibilidades das crianças, adolescentes e jovens.

(MOLL, 2012)

Apresentação de Violinos dos estudantes do Mais Educação da EMEF Nicolau Couto Ruiz.



Logo, em 2014, ocorreu a implementação de dois importantes projetos que reafirmaram os caminhos da Rede: O Famílias e Escolas Juntas (FAST, de *Families and Schools Together*) e o Comunidade de Aprendizagem.

O **FAST - Famílias e Escolas Juntas** (*Families and Schools Together*) é um programa internacional norte-americano, premiado, baseado em pesquisas e evidências científicas de que é eficaz ao ajudar crianças a ser bem-sucedidas na escola e na vida. Utiliza atividades que, comprovadamente, empoderam os pais e melhoram os relacionamentos entre famílias, escolas e comunidades. O Programa é reconhecido pela ONU como um dos melhores programas mundiais para o fortalecimento das famílias e como prevenção de drogas e delinquência. É universal, dirigido a todas as famílias, independentemente de classe social ou nível sociocultural, e consiste em um conjunto de estratégias de intervenções precoces e de prevenção.

Tremembé é a única cidade do Brasil apta a desenvolver o FAST que, desde de 2014, já foi implementado todas as escolas da Rede, tendo graduado mais de 960 famílias. Nessa mesma perspectiva, a Rede implementa o “Comunidade de Aprendizagem”¹. A partir de Aprendizagem Dialógica, da Participação Educativa da Comunidade e de Práticas Inclusivas, o projeto visa a uma melhora relevante para aprendizagem escolar em todos os níveis e, também, ao desenvolvimento da convivência e de atitudes solidárias.



Sessão FAST da EMEF Prof.^a Emília de Moura Marcondes

¹ O Projeto Comunidades de Aprendizagem foi trazido da Universidade de Barcelona ao Brasil pelo Instituto Natura. Nos anos 1990, o Centro de Investigação em Teorias e Práticas de Superação de Desigualdades (CREA), da Universidade de Barcelona, validou cientificamente a metodologia das Comunidades de Aprendizagem em escolas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio.



Voluntária da comunidade participando do Grupo interativo da EMEF Prof.ª Anna Queiroz de Almeida e Silva

Em Tremembé, todas as escolas, junto com as respectivas comunidades, tomaram a decisão e passaram pela transformação proposta na implementação das práticas. Hoje, todas as escolas da Rede são Comunidades de Aprendizagem. Não à toa, os três programas (Mais Educação, FAST e Comunidade de Aprendizagem) tinham como inspiração o mesmo provérbio africano: “É preciso toda uma aldeia para educar uma criança”, ou seja, a educação requer ações baseadas em princípios que constituíram as propostas educacionais e concepções pedagógicas da Rede. Algumas ações se tornaram práticas pedagógicas, outras foram reconhecidas como metodologias ou como garantias dos espaços de participação dos diferentes atores.

Depois de muitos estudos e do acompanhamento dos Programas supracitados, a Rede de Tremembé passou a entender que todas as práticas desenvolvidas dialogavam com os princípios da Educação Integral e, a partir de então, sua política pública educacional se constituiu em movimentos sucessivos de ampliação e aprimoramento. Fundamentalmente, Tremembé vem implementando metodologias dialógicas de ensino e de aprendizagem que garantem processos de participação e de escuta nas escolas e em todo território educativo, para afirmar a equidade, a contemporaneidade, a sustentabilidade e a inclusão como princípios pedagógicos para a garantia de direitos de aprendizagem para todos e para cada um.

A linha do tempo abaixo está associada a uma breve descrição cronológica que indica como a Rede Municipal de Tremembé veio se articulando nos últimos oito anos para implementar a concepção de Educação Integral em suas práticas curriculares e no reconhecimento de todo seu território educativo.



Fig.2 Linha do tempo das principais ações da Secretaria Municipal de Educação de Tremembé para implementar a concepção de Educação Integral como gestão pública integrada da Rede.
Fonte: Elaboração própria.

CONCEPÇÃO TEÓRICA: APRENDIZAGEM DIALÓGICA E EDUCAÇÃO INTEGRAL

O currículo da Rede de Tremembé, alinhado aos marcos legais já citados, tem sua concepção teórica baseada nos princípios da Aprendizagem Dialógica e do conceito de Educação Integral. Conforme mencionado no texto introdutório deste documento, todas as práticas políticas e pedagógicas supõem um processo participativo e dialógico entre todos os sujeitos envolvidos. A União entre as concepções de Aprendizagem Dialógica e Educação Integral foi se dando de modo natural na execução dos programas adotados pela Rede. Entre eles, há um entendimento comum sobre a necessidade da garantia de participação e de interação de maneira igualitária entre os sujeitos da comunidade escolar, da comunidade como um todo e das famílias.

A concepção de Aprendizagem Dialógica

A concepção de Aprendizagem Dialógica fundamenta-se na variedade das interações e no diálogo, uma vez que prima pelo direito à palavra e pela escuta ativa de todos os envolvidos nas mais diversas situações de interação dentro e fora da escola. Para materializar o trabalho com as competências gerais no currículo, a aprendizagem dialógica é o marco a partir do qual são desenvolvidas as práticas pedagógicas em Tremembé. Trata-se de uma visão com fundamento na filosofia da Ação Comunicativa (HABERMAS, 1987) e dialógica (FREIRE; 1987, 1991), pela qual entende-se que as pessoas aprendem de modo significativo e integrado a partir das interações intencionalmente construídas com base no diálogo com outras pessoas. No momento em há comunicação aberta e o início de diálogo com o outro, é construído o significado da realidade. Assim, constrói-se o conhecimento primeiramente a partir de um plano intersubjetivo, ou seja, a partir do social, que é progressivamente interiorizado como um conhecimento próprio (intrasubjetivo).

Essa concepção está totalmente vinculada ao funcionamento da sociedade na qual vivemos. Cada vez mais, a aprendizagem depende da correlação das interações que a criança e o jovem têm com todas as pessoas de seu entorno e na multiplicidade de espaços de aprendizagem e desenvolvimento. Portanto, o diálogo se constitui como ferramenta essencial para a construção de novos conhecimentos.

Para que consigamos garantir a eficácia dialógica das interações, autores como Vygotsky, Bruner, Wells, Freire, Habermas, Chomsky, Scribner e Mead (*apud* FLECHA, 2015), defendem que é necessário a garantia de sete princípios, que se articulam entre si e não existem sem se combinar de diversas maneiras, conforme os objetivos de cada ação proposta na escola.

• A Aprendizagem Dialógica é produzida em diálogos igualitários, em interações nas quais é reconhecida a inteligência cultural de todas as pessoas e que são direcionadas à transformação dos níveis prévios de conhecimento e do contexto sociocultural, de modo que seja possível avançar até o sucesso de todos e todas. A Aprendizagem Dialógica é produzida em interações que aumentam a aprendizagem instrumental, favorecem a criação de sentido pessoal e social, estão orientadas por princípios solidários e nas quais a igualdade e a diferença são valores compatíveis e mutuamente enriquecedores.

(AUBERT *et al.*, 2016, p.137)

Em síntese, constituem os princípios da aprendizagem dialógica (FLECHA, 2015; MELLO *et al.*, 2014):

1. Diálogo igualitário: Trata-se de um diálogo respeitoso com todas as pessoas, independentemente de nível socioeconômico, gênero, cultura, nível acadêmico e idade. Dessa forma, o diálogo somente será igualitário se forem consideradas as distintas contribuições, em função da validade dos argumentos e não da posição de poder que ocupa a pessoa a defendê-lo. O professor tem mais conhecimento acadêmico e experiência de vida que o estudante, mas na interação dialógica, deve valorizar o espaço de fala de todos, garantindo turnos de fala, escuta ativa e respeito igualitário.

2. Inteligência cultural: O conceito de inteligência cultural abrange a capacidade de valorizar os diferentes saberes e suas contribuições na elaboração identitária dos sujeitos. Não considera somente a inteligência acadêmica, mas também outros dois tipos de inteligência: inteligência prática e inteligência comunicativa. Reconhecendo e valorizando a inteligência cultural de todas as pessoas, acelera-se a aprendizagem, já que se incorpora o uso de todas as habilidades

das crianças. Se considerarmos somente os saberes acadêmicos, estaremos desperdiçando muitos recursos fundamentais para articular competências gerais às habilidades e à ampliação de conhecimentos essenciais para a conexão com a diversidade do mundo atual e para um currículo baseado em competências.

3. Transformação: A educação dialógica tem propósito claro e compartilhado pelo diálogo entre educadores e estudantes: a transformação social. O estímulo a projetos de empreendedorismo social, projetos de pesquisa e proposição de intervenções que partem de necessidades reais do território e da comunidade, dão sentido à construção do conhecimento e, por motivar a busca de soluções, facilitam o engajamento dos estudantes. Quando a prática educativa está guiada pelo desejo de transformação, temos maiores possibilidades de encontrar soluções aos obstáculos. Na aprendizagem dialógica, a transformação transcende os objetivos meramente curriculares e visa a atender aos objetivos da comunidade e do território educativo.

4. Dimensão instrumental: A investigação demonstra que o que as crianças de contextos desfavorecidos mais necessitam para superar a exclusão é de uma boa preparação acadêmica, que dê peso às aprendizagens dos conteúdos. Portanto, o avanço para a superação das desigualdades educativas e sociais requer ênfase também na dimensão instrumental dos letramentos fundamentais em todas as áreas do conhecimento, de forma que se garanta não somente a igualdade de oportunidade, mas também a igualdade de resultados.

5. Criação de sentido: Quando a escola incorpora de forma igualitária as diferenças culturais e linguísticas, o sentido da educação e das aprendizagens aumenta em todas as crianças e se estende à família. A escola se torna uma comunidade de aprendizagem em que todos podem colaborar e construir sentidos a partir do que sabem e do que precisam desenvolver. Uma comunidade de aprendizagem é um espaço que pressupõe erros e em que os estudantes se sentem seguros para ter dúvidas, para experimentar, para falhar e para persistir na busca de realização de seus projetos.

6. Solidariedade: Se a aprendizagem dialógica pretende ser útil para superar da desigualdades sociais, a solidariedade deve ser um de seus elementos fundamentais. Comunidades de aprendizagem acolhem todos e consideram suas necessidades e dificuldades. Reforçam, assim, o sentido de inclusão e acolhimento. Isso implica que todas as crianças tenham a oportunidade de acessar os centros de ensino, mas, principalmente, que todos e todas consigam os melhores resultados, tanto em relação ao desempenho acadêmico, quanto em relação aos valores, às emoções e aos sentimentos.

7. Igualdade de diferenças: Além da igualdade homogeneizadora e da defesa da diversidade, sem levar em conta a equidade, a igualdade de diferenças constitui uma igualdade real, em que todas as pessoas têm o mesmo direito a ser e a viver de forma diferente e, ao mesmo tempo, ser tratadas com o mesmo respeito e dignidade. A igualdade de diferenças comporta tanto o direito igual de ser diferente, quanto o apoio diferenciado e personalizado para que todos alcancem igualdade mínima de resultados.

A concepção da Educação Integral

História

A concepção da Educação Integral nasce como um movimento pela ampliação e pela democratização das ofertas educativas nas políticas públicas para a escola de Educação Básica. A escola pública no Brasil nasce para poucos e é centrada em um modelo de transmissão instrucional e técnico. O documento mais marcante do movimento de mudança e ampliação dessa escola é o Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, de 1930 e, mais tarde, na década de 1950, materializa-se na criação da Escola Carneiro Ribeiro e das Escolas-Parque/Escolas-Classe, por Anísio Teixeira. Nessas propostas, a ampliação de tempos, espaços, sujeitos e oportunidades educativas da escola começa a ganhar força e visibilidade.

Anísio Teixeira defendia a escola de tempo integral, mas também o enriquecimento do programa curricular com atividades práticas, tornando-a parte da comunidade e conectando-a à vida. A concepção de um projeto educacional para o Brasil por Teixeira já considerava a

necessária e indissociável relação escola-comunidade. Para ele, a educação não podia estar limitada ao espaço-tempo da escola, uma vez que a aprendizagem só é possível se contextualizada. Na década de 1980, inspirado no projeto das Escola-Parque de Anísio Teixeira, Darcy Ribeiro idealizou os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), durante sua gestão como secretário de Educação no Estado do Rio de Janeiro, no governo de Leonel Brizola. Ribeiro trouxe novamente para o centro do debate a necessidade de um programa de Educação Integral.

Desde então, diversas iniciativas associadas ao conceito de Educação Integral foram implementadas no Brasil, mas foi em 2001 que o tema voltou ao debate nacional com a proposta dos Centros Educacionais Unificados (CEUs), na cidade de São Paulo. A Educação Integral se fortaleceu ainda mais quando, em 2007, o Governo Federal instituiu, por meio de Portaria Interministerial, o Programa Mais Educação, ainda que, como uma política indutora, apresentava-se como estratégia de ampliação da jornada escolar e organização curricular na perspectiva da Educação Integral². Como já posto anteriormente, as Diretrizes Nacionais apresentam parâmetros para a Educação Integral, que se materializam como meta nacional no PNE, em 2014, e como concepção na BNCC em 2017.



ECO- Espaço de Convivência e Aprendizagem "Maria Justina"

² Para saber mais, acesse o portal do Centro de Referências em Educação Integral. Disponível em: <https://educacaointegral.org.br/linha-do-tempo/>. Acesso em 29 de abr. de 2020.

O conceito de Desenvolvimento Integral

O desenvolvimento se refere a um processo de origem natural, biológica, fisiológica, que tem uma tendência espontânea (programada pela genética), mas é fortemente condicionado por fatores ambientais e sociais (ANDRADE, COSTA, WEFFORT, 2019, p.26). O desenvolvimento humano é um processo sempre multidimensional, que se estende por todo o ciclo de vida e tem especificidades em cada etapa — na infância, na puberdade, na adolescência, na vida adulta, no envelhecimento —, por isso, a LDB define as diferentes etapas da Educação Básica de acordo com uma visão de etapas do desenvolvimento.

Como um ideal formativo para a garantia de direitos humanos e, em especial, do direito à Educação Básica, a educação para o desenvolvimento integral visa que todos/todas e cada um/uma sejam intencionalmente estimulados, nutridos, assistidos e reconhecidos em todas as múltiplas dimensões: **físicas, sociais, culturais, intelectuais e emocionais**.

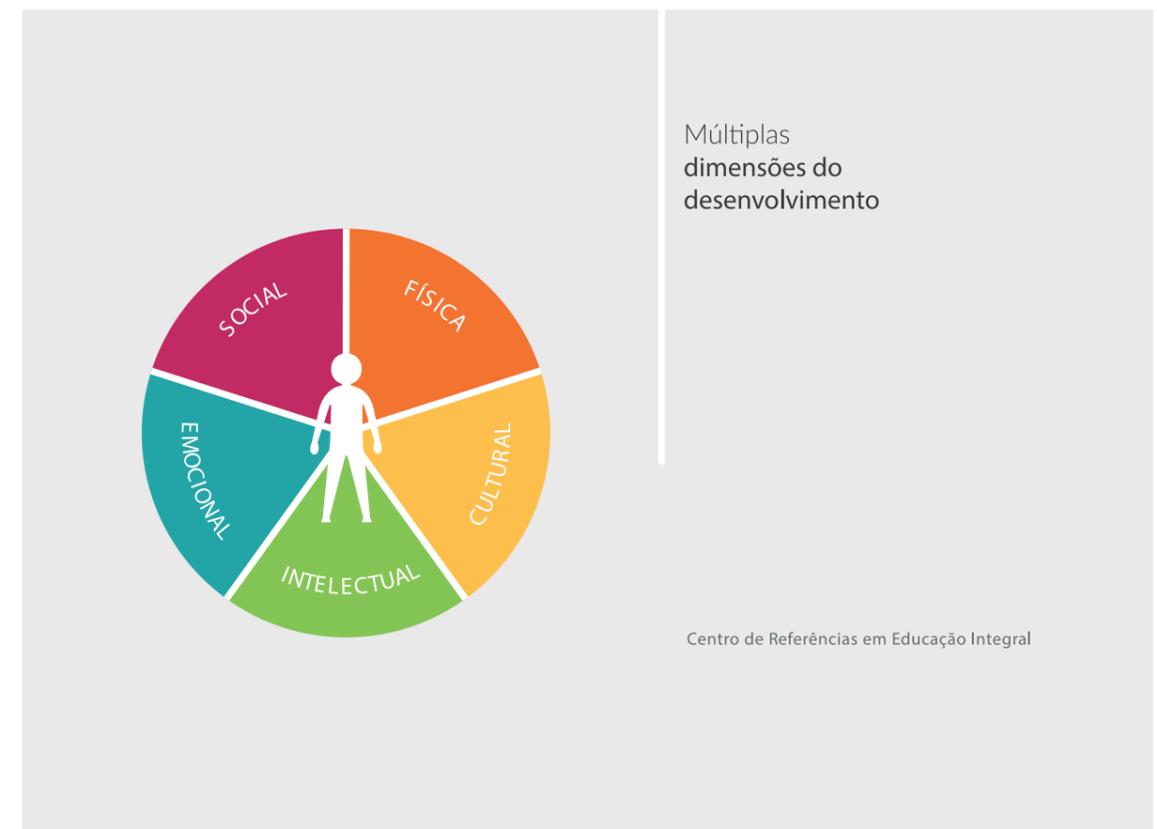


Fig. 4. As múltiplas dimensões do desenvolvimento humano para a concepção de Educação Integral. Fonte: Centro de Referências em Educação Integral.

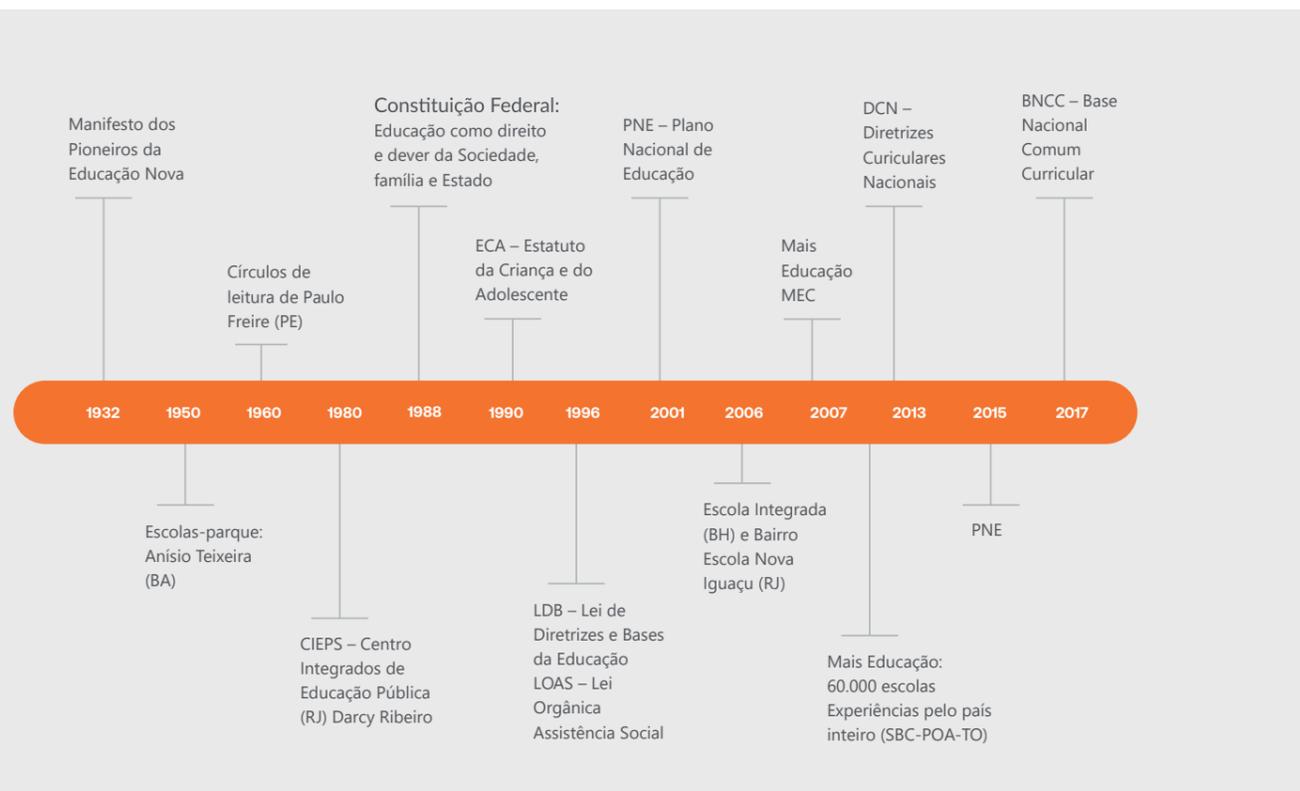


Fig.3. Linha do tempo dos movimentos e marcos legais associados à Educação Integral no Brasil. Fonte: Centro de Referências em Educação Integral (CREI). Fonte: ANDRADE et al., 2019, p.20.³

³ A linha do tempo traz movimentos e marcos legais que afirmam paulatinamente no Brasil a concepção de educação para o desenvolvimento integral como perspectiva de garantia de direitos e de superação de desigualdades a partir da escola e da articulação de um território educativo que a alargue e situe: o movimento escolanovista, cujo marco é o manifesto dos pioneiros da educação de 1932; a proposta das escolas parque de Anísio Teixeira na Bahia; a proposta de educação popular e os círculos de leitura comunitários de Paulo Freire; a proposta dos CIEPs (Centros Integrados de Educação Pública) por Darcy Ribeiro no Rio de Janeiro; a instituição do direito à educação para o pleno desenvolvimento, proposto pela Constituição federal de 1988; o Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990, a Lei Orgânica da Assistência Social e a Lei de Diretrizes de Bases da Educação em 1996; os Parâmetros Curriculares Nacionais de 1997; a Política Nacional Mais Educação, de indução da ampliação de ofertas curriculares socioeducativas em contraturno escolar; as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica de 2013; no Plano Nacional de Educação de 2015 (ampliando e aprofundando o PNE de 2001) e na Base Nacional Curricular Comum de 2017. Para um aprofundamento dos exemplos, ver documento disponível em: <http://www.educacaointegral.org.br/linha-do-tempo> e <http://educacaointegral.org.br/marcos-legais/>. Acesso em 29 de abr. de 2020.

As dimensões do Desenvolvimento Integral são definidas como:

Dimensão física: relaciona-se à compreensão das questões do corpo, do autocuidado e da atenção à saúde, da potência e da prática físicas e motoras.

Dimensão emocional ou afetiva: refere-se às questões do autoconhecimento, da autoconfiança e da capacidade de autorrealização, da capacidade de interação na alteridade, das possibilidades de autorreinvenção e do sentimento de pertencimento.

Dimensão social: refere-se à compreensão das questões sociais, à participação individual no coletivo, ao exercício da cidadania e da vida política, ao reconhecimento e ao exercício de direitos e deveres e responsabilidade para com o coletivo.

Dimensão intelectual: refere-se à apropriação das linguagens, códigos e tecnologias, ao exercício da lógica e da análise crítica, à capacidade de acesso e produção de informação, à leitura crítica do mundo.

Dimensão cultural: diz respeito à apreciação e fruição das diversas culturas, às questões identitárias, à produção cultural em suas diferentes linguagens, ao respeito das diferentes perspectivas, práticas e costumes sociais.

A escola brasileira é, tradicionalmente, voltada à transmissão de informação e à verificação da memorização dessas informações por meio de testes. Para desenvolver competências gerais, a escola do século XXI precisa garantir letramentos essenciais em todas as áreas do conhecimento, capacidades de adquirir, processar e memorizar informações, mas, sobretudo, enfatizar o trabalho com a percepção, a elaboração, a atenção e a imaginação em processos e metodologias mais ativas e diversificadas. Metodologias que mobilizem todas as dimensões dos sujeitos e os coloquem em situações progressivamente mais complexas de criação, debate, questionamento, comunicação, resolução de problemas e colaboração, proporcionando, também, ampla capacidade de resolução não violenta de conflitos, auxiliam os estudantes para que saibam desenvolver seus próprios projetos de vida e assumam responsabilidades coletivas na transformação dos territórios, preservando os valores democráticos do mundo comum e público da cidadania.

A escola pública é, potencialmente, a instituição democrática e plural que mais se difunde pelo território brasileiro como um todo, sobretudo pelos territórios municipais. É nas escolas públicas que jovens, crianças, adultos, meninas e meninos, não binários, negros, pobres, ricos, com e sem deficiência, com diferentes orientações sexuais, quilombolas e indígenas coexistem durante, no mínimo, 4 horas diárias e 11 anos da escolaridade básica, cerca de 14% do tempo de suas vidas (considerando a média de expectativa de vida no Brasil, que é de 76 anos).

As políticas públicas de Educação Integral são guardiãs da busca pela equidade, por meio da formação de indivíduos autônomos, críticos e que possam conviver e construir na igualdade de diferença a direção do fortalecimento das relações democráticas. A educação tem um papel decisivo na busca pela equidade com qualidade, pela ampliação das oportunidades formativas que contribuem para a superação das desigualdades histórica e socialmente constituídas no Brasil. Para isso, não basta a igualdade, mas a busca pela equidade. Nas palavras de Boaventura de Souza Santos:

[...] temos o direito a ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito a ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades.

(SANTOS, 2003, p. 56)

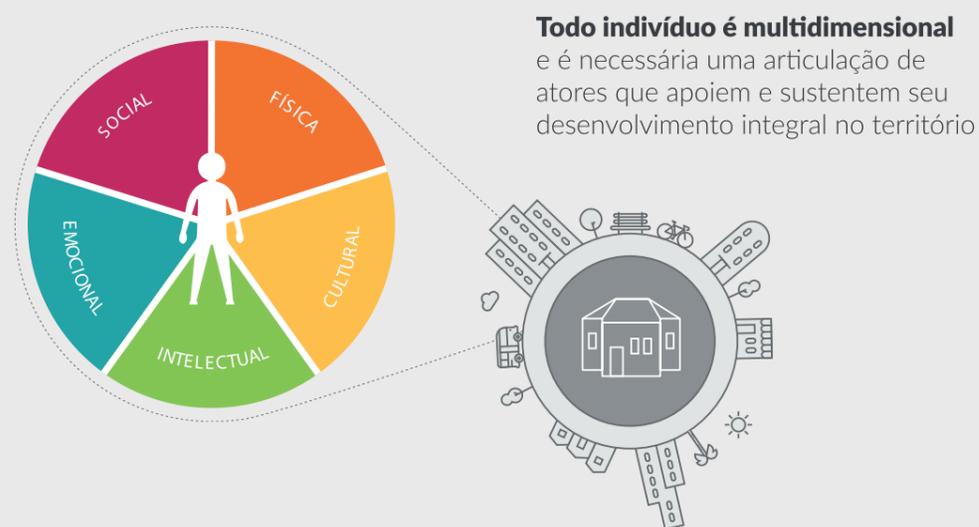
Ter por objetivo o desenvolvimento humano integral e a equidade é buscar garantir a igualdade de oportunidades para que todos e cada um dos sujeitos de direito sejam considerados a partir de suas diversidades, possam vivenciar a Unidade Educacional de forma plena e expandir suas capacidades intelectuais, físicas, sociais, emocionais e culturais (SÃO PAULO, Currículo da Cidade, 2019, p.23). É nesse caminho que a Secretaria Municipal de Educação de Tremembé propõe que a educação para o desenvolvimento Integral seja o caminho de sua agenda pública.

O conceito de Educação Integral

Por Educação Integral afirmamos a concepção de que a educação é um processo amplo que antecede e ultrapassa a escola, comprometida com o desenvolvimento das dimensões social,

cultural, intelectual, emocional e física de todos os sujeitos. Portanto, Educação Integral não diz respeito ao tempo da jornada escolar, mas à concepção das práticas pedagógicas envolvidas, seja em tempo parcial ou expandido (integral). A Educação Integral, como um **ideal e um conceito formativo**, visa a desenvolver o estudante em perspectiva integral e procura criar condições integradas entre escola, família, comunidade e território para esse desenvolvimento.

Nesse sentido, na Educação Integral, o centro é o pleno desenvolvimento de todos e de cada um nas escolas articuladas ao seu território educativo.



Centro de Referências em Educação Integral

Fig. 5. Definição de Educação Integral como proposta formativa que articula o desenvolvimento integral de todos os sujeitos de modo articulado com todo o território educativo da cidade. Fonte: Centro de Referências em Educação Integral.

Política de Educação Integral

Princípios da Política de Educação Integral

Segundo a proposição do Centro de Referências em Educação Integral, uma Política de Gestão Integrada de uma Rede Municipal de Educação deve se balizar sobre quatro princípios fundamentais: **equidade, inclusão, contemporaneidade e sustentabilidade** (CREI, 2017, p.16). Considerando as definições da proposta Educação Integral Na Prática (Idem) e as conceituações desenvolvidas no novo currículo da cidade de São Paulo (SÃO PAULO, CIDADE, 2017), definimos a seguir os princípios da Política de Educação Integral.

EQUIDADE

A Educação Integral promove a equidade ao reconhecer o direito de todos e de todas a aprender e acessar oportunidades educativas diferenciadas e diversificadas a partir da interação com múltiplas linguagens, recursos, espaços, saberes e agentes, condição fundamental para o enfrentamento das desigualdades educacionais.

INCLUSÃO

A Educação Integral é inclusiva porque reconhece a singularidade dos sujeitos, suas múltiplas identidades e se sustenta na construção da pertinência do projeto educativo para todos e todas; valoriza abordagens pedagógicas que dão voz a todos os estudantes em sua diversidade e em suas necessidades singulares, reconhecem e valorizam suas ideias, opiniões e experiências de vida, além de permitir que façam escolhas e participem ativamente das decisões tomadas na escola e na sala de aula.

CONTEMPORANEIDADE

A Educação Integral é uma proposta contemporânea porque, alinhada às demandas do século XXI, tem como foco a formação de sujeitos críticos, autônomos e responsáveis consigo mesmos e com o mundo. Propõe construir saberes historicamente acumulados que fazem sentido para a vida dos educandos no século XXI e ajudam a lidar com as rápidas mudanças e incertezas em relação ao futuro da sociedade.

SUSTENTABILIDADE

A Educação Integral é uma proposta alinhada com a noção de sustentabilidade porque se compromete com processos educativos contextualizados, sustentáveis no tempo e no espaço, com a integração permanente entre o que se aprende e o que se pratica.

Em resumo, para garantir tais princípios nos processos educativos, devemos entender a Educação Integral⁴:

1. O direito a uma educação de qualidade é a peça-chave para a ampliação e a garantia dos demais direitos humanos e sociais.
2. O objetivo final da Educação Integral é a promoção do desenvolvimento integral dos estudantes, por meio das dimensões intelectual, físico, emocional, cultural e social.
3. A educação não se esgota no espaço físico da escola nem no tempo de 4h, 7h ou mais em que o estudante fica na escola.
4. A educação deve promover articulações e convivências entre educadores, comunidade e famílias, programas e serviços públicos, entre governos e ONGs, dentro e fora da escola.
5. A escola faz parte de uma Rede que possibilita a compreensão da sociedade, a construção de juízos de valor e do desenvolvimento integral do ser humano.
6. Organizações e instituições da cidade precisam fortalecer a compreensão de que também são espaços educadores e podem agir como agentes educativos. Já a escola precisa fortalecer a compreensão de que não é o único espaço educador da cidade.
7. O projeto político-pedagógico deve ser elaborado por toda a comunidade escolar refletindo a importância e a complementaridade dos saberes acadêmicos e comunitários.
8. Ficar mais tempo na escola não é necessariamente sinônimo de Educação Integral; passar mais tempo em aprendizagens significativas, sim.
9. A escola funciona como um catalisador entre os espaços educativos e seu entorno e serve como local onde os demais espaços podem ser ressignificados e os demais projetos, articulados.
10. Além de demandar a articulação de agentes, tempos e espaços, a Educação Integral se apoia na articulação de políticas (cultura, esporte, assistência social, meio ambiente, saúde e outras) e programas.

4 Extraído de reportagem “10 Pressupostos da Educação Integral”, da série “Especial Educação Integral” do Porvir. Disponível em: <http://porvir.org/10-pressupostos-da-educacao-integral/>. Acesso em 29 de abr. de 2020.

Os papéis da Secretaria de Educação e das escolas na garantia dos princípios

A articulação da gestão pública em Rede no território seguindo princípios dialógicos e democráticos é bastante desafiadora e inovadora para o cenário brasileiro. Para que esses princípios se materializem em uma prática de gestão pública integradora, é preciso garantir alinhamento de visão e definir claramente os papéis da gestão educacional e das unidades escolares. Segundo o material formativo co-criado entre o Centro de Referências em Educação Integral e o município de Tremembé:

A política curricular em Educação Integral prevê um modelo de gestão integrada que garanta a unidade na Rede municipal de educação ao mesmo tempo em que sustenta o exercício da autonomia de cada escola e sua relação com o território. Resumidamente, assim se define o papel de cada instância:

Papel da Secretaria de Educação:

- Apoiar as unidades escolares, reconhecendo e valorizando os projetos pedagógicos daquelas que já se orientam pela concepção de Educação Integral e a sua capacidade de influenciar outras escolas;
- Fornecer diretrizes, recursos e instrumentos de efetivação de propostas e estratégias pedagógicas para a promoção da qualidade e da equidade na Rede;
- Garantir a formação dos agentes e monitorar/avaliar os processos implementados e os resultados alcançados.

Papel das escolas:

- Elaborar e implementar Projetos Político-pedagógicos (PPP) e, conseqüentemente, práticas pedagógicas que garantam a aprendizagem e o desenvolvimento integral de todos e de cada um dos estudantes;
- Garantir a qualidade na rotina de práticas de formação continuada entre professores e Coordenação Pedagógica, como forma de alcançar um saber e um saber fazer coletivos (expertise colaborativa e coletiva) nos horários já previstos de trabalho e planejamento docente.”

(ANDRADE, COSTA, WEFFORT, 2019, p.11 e 12)

Para garantir a articulação desses diferentes papéis institucionais, é fundamental nomear e reconhecer o território que os une, fortalecendo os diferentes sujeitos na identificação do território educativo da cidade: mapear e reconhecer potenciais educativos de espaços, ambientes, sujeitos e dinâmicas que ocorrem na cidade e na região, fomentando o reconhecimento de identidades e a investigação crítica do contexto social, cultural, ambiental e político do município de Tremembé.

A autonomia pedagógica das escolas em fortalecer seu PPP e em escolher seus temas geradores a serem investigados no currículo pressupõe que devem ser garantidas escolhas e adaptações necessárias a cada contexto — rural, urbano, periférico, central.

Ao mesmo tempo, a Secretaria de Educação atua de forma estratégica dando suporte e condições à formação continuada, apoiando o dia a dia dos profissionais e com eles trabalhando o desdobramento de ações da matriz curricular nos projetos político-pedagógicos das escolas, seus planos anuais e regimentos.

Assim, a Secretaria monitora e acompanha cada escola com o objetivo de conhecer em maior profundidade suas necessidades de formação e suas possibilidades de contribuir para a formação das outras unidades, construindo uma Rede de solidariedade e de cooperação voltada para a inovação pedagógica, a inclusão, a sustentabilidade e a promoção da equidade para todos e cada um de seus estudantes.

Concepção de implementação de política pública adotada em Tremembé

Buscando desenvolver uma proposta singular e integradora para sistematizar todas as suas iniciativas educacionais sob o fundamento da Educação Integral, a Secretaria Municipal de Ensino de Tremembé estabelece uma parceria com o Centro de Referências em Educação Integral (CREI). O CREI sistematizou as práticas e os saberes de mais de quinze municípios na metodologia “Educação Integral Na Prática”⁵.

A Política de Educação Integral no município foi e está sendo implementada por meio de

⁵ A metodologia “Educação Integral na Prática” e o passo a passo de sua implementação encontra-se sistematizada em uma plataforma para auto formação das redes (CREI, 2017). Disponível em: <https://educacaointegral.org.br/na-pratica/>. Acesso em 29 de abr. de 2020.

processo participativo e dialógico de formação de gestores e professores em uma visão integrada das três dimensões fundantes para o trabalho educativo na Rede: currículo, avaliação, monitoramento e formação de professores. Todas essas dimensões foram trabalhadas nas redes e escolas de modo coerente, baseado em metodologias ativas e estratégias de gestão em comum (homologia de processos pedagógicos), de modo a permitir coerência e integração entre equipes gestoras (secretaria e escola - diretores e coordenadores pedagógicos) e equipes formadoras (professores, parceiros, voluntários).

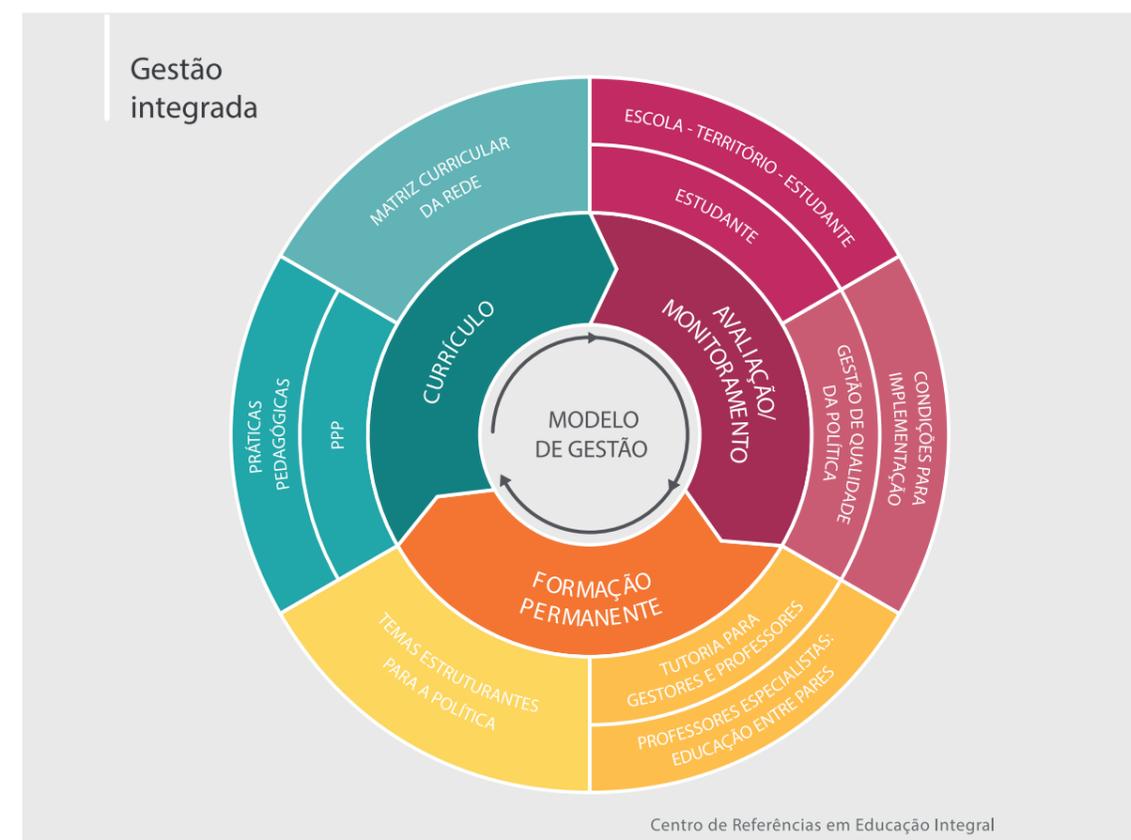


Fig. 6. Ilustração de um modelo integrado e integrador de desenvolvimento curricular na Educação Integral: pensar de modo articulado e indissociável, tanto no nível da escola quanto no nível da gestão educacional a reelaboração curricular (verde); as estratégias de avaliação e monitoramento das aprendizagens (rosa); a formação permanente (laranja e amarelo).⁶

Essa política tem por premissa aprofundar-se em um instrumento para o diagnóstico de trabalho da gestão, das condições das escolas, do território educativo de Tremembé e das estratégias de formação continuada de coordenadores e professores.

⁶ Conheça mais sobre essa proposta em: CREI – CENTRO DE REFERÊNCIAS EM EDUCAÇÃO INTEGRAL. Educação Integral Na Prática. Caderno 1: Conceitos, Princípios e estratégias estruturantes. São Paulo, CREI, 2017. Disponível em: http://educacaointegral.org.br/na-pratica/wpcontent/uploads/2017/08/caderno1_conceitos-principios-e-estrategiasestruturantes_na-pratica-1.pdf. Último acesso em 14/06/2019.

A DEFINIÇÃO DE CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO INTEGRAL: PRÁTICAS DE CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTO CONTEXTUALIZADO NOS TERRITÓRIOS

Podemos definir currículo na Educação Integral como uma construção coletiva de respostas a questões fundamentais, tais como: **o que, por quê, como, onde e quando** garantir direitos de aprendizagem e desenvolvimento a estudantes deste território educativo?

os **porquês** que são as aprendizagens pretendidas; os **o quês** necessários para garantir essas aprendizagens, isto é, temas, conceitos, procedimentos, valores, atitudes, normas de conduta e tudo o mais que contribuir nesse sentido; os **comos**, que são as abordagens que favorecem a conquista das aprendizagens pretendidas, do ponto de vista do modelo curricular, da organização em modalidades didáticas e do tratamento metodológico específico; os **quandos**, que são os tempos de experiência e os períodos compatíveis com as abordagens do que é objeto de aprendizagem dos estudantes. Os **ondes** são os arranjos espaciais, os equipamentos e as infraestruturas necessários para suportar e favorecer as aprendizagens quando são refletidos e tomados como objeto de estudo, investigação e construção de conhecimento.

(ANDRADE; COSTA, WEFFORT, 2019, p.65).

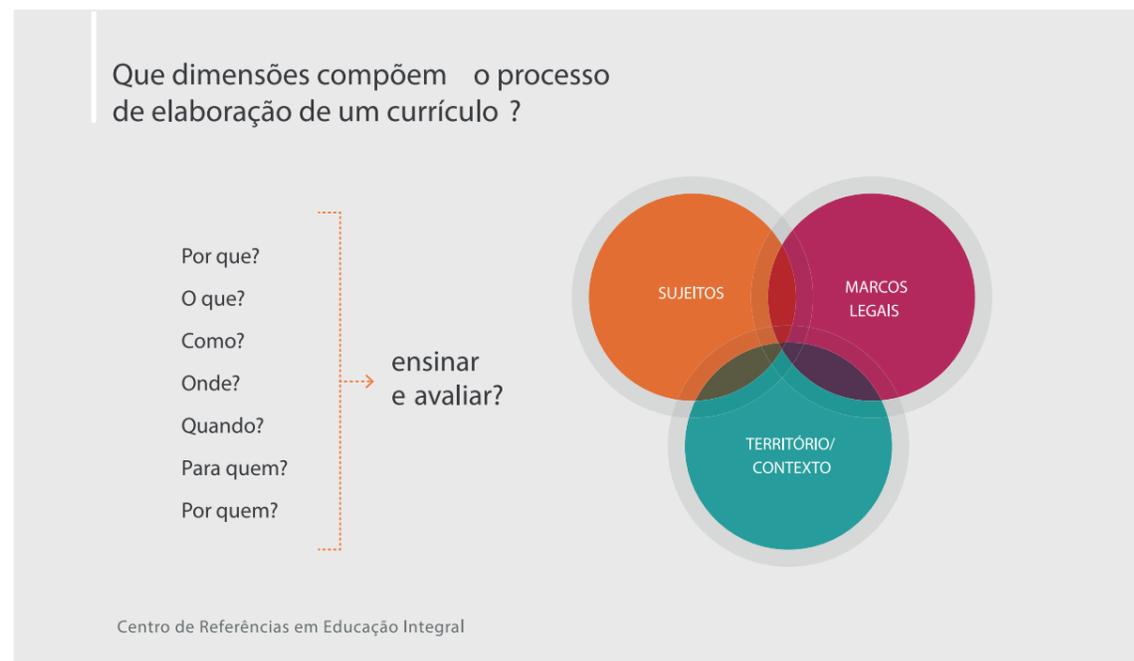


Fig. 7. Questões fundamentais que compõem a elaboração curricular em uma perspectiva de Educação Integral situada no território e centrada nos sujeitos aos quais visa garantir direitos de aprendizagem e desenvolvimento. (ANDRADE, COSTA, WEFFORT, 2019, p.64).

Com a homologação da BNCC, os municípios tiveram que rever seus currículos, porém é importante que se entenda que a BNCC não é um currículo, mas uma diretriz para a sua escrita. A BNCC define claramente os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para toda a Educação Básica e para cada área de conhecimento, porém, não avança sobre a discussão do conhecimento a ser constituído por meio de competências e habilidades, como tampouco especifica caminhos metodológicos e avaliativos para alcançar esses objetivos e evidenciá-los. Cabe aos currículos estaduais, municipais e mesmo às escolhas metodológicas de cada instituição escolar a especificação do caminho para alcançar esses objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para seus estudantes.

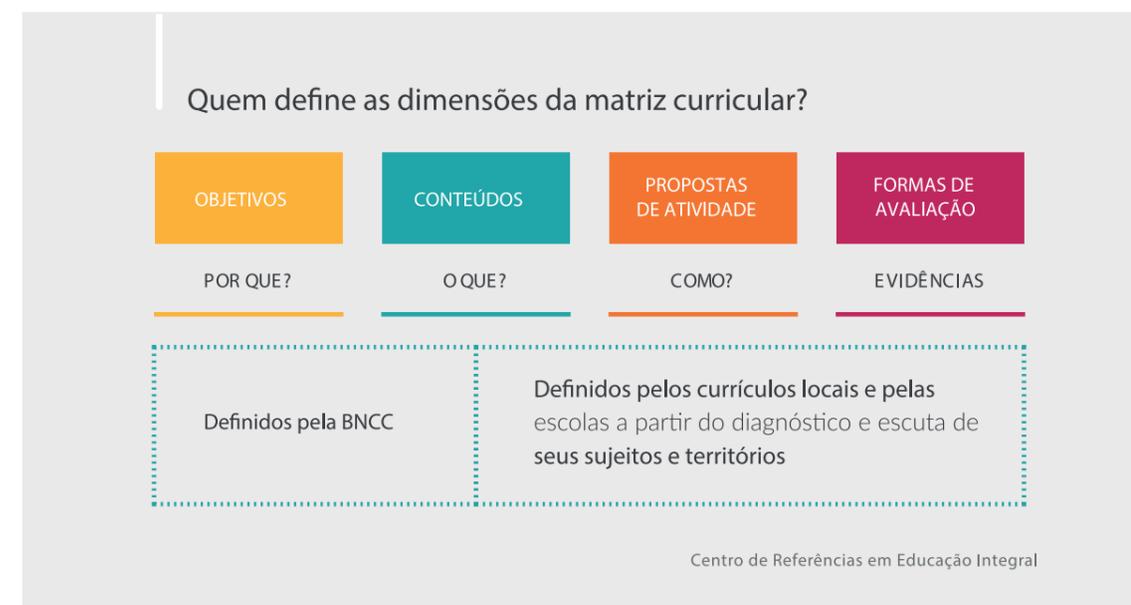


Fig. 8. Perguntas associadas a definição do currículo e a responsabilidade administrativa de seu desenvolvimento. A BNCC define os objetivos e conteúdos gerais em termos de direitos de aprendizagem essenciais a todos estudantes brasileiros. Os currículos estaduais e municipais detalham as metodologias como formas contextualizadas de implementação dos direitos em cada território. Portanto, se a BNCC define o "porquê" o "o quê" ensinar e avaliar, os currículos estaduais e municipais definem o "como" ensinar e avaliar os conteúdos de ensino e aprendizagem. Fonte: ANDRADE, COSTA, WEFFORT, 2019, p.89.

A Secretaria Municipal de Educação de Tremembé entende que o currículo construído a partir de uma leitura crítica da BNCC deve contextualizar em seu território educativo o objetivo de garantir o exercício do Direito à Aprendizagem e ao Desenvolvimento. Isso indica que a integração é mais que o ato pedagógico, ela se apresenta como possibilidade de construir conhecimento de modo situado e significativo para a cultura de seus educadores e estudantes.

- A escola é um espaço de ampliação da experiência humana, devendo, para tanto, não se limitar às experiências cotidianas da criança e trazendo, necessariamente, conhecimentos novos, metodologias e as áreas de conhecimento contemporâneas. O currículo se torna, assim, um instrumento de formação humana.

(LIMA, 2007, p.19)

Portanto, em Tremembé, o desenvolvimento curricular é um processo de mão dupla entre gestores da Rede e gestores e professores escolares: formação dialógica e intenso estudo dos fundamentos da Educação Integral e dos marcos legais curriculares (BNCC e, posteriormente, Currículo do Estado); pesquisa dos potenciais educativos do território e dos Projetos Político-pedagógicos das escolas; reconhecimento, experimentação e ampliação das práticas pedagógicas dos professores. Tais práticas, com metodologias ativas e em homologia de processos, confere contextualização no território de Tremembé das grandes dimensões e questões de implementação curricular, conforme exemplifica a figura abaixo.

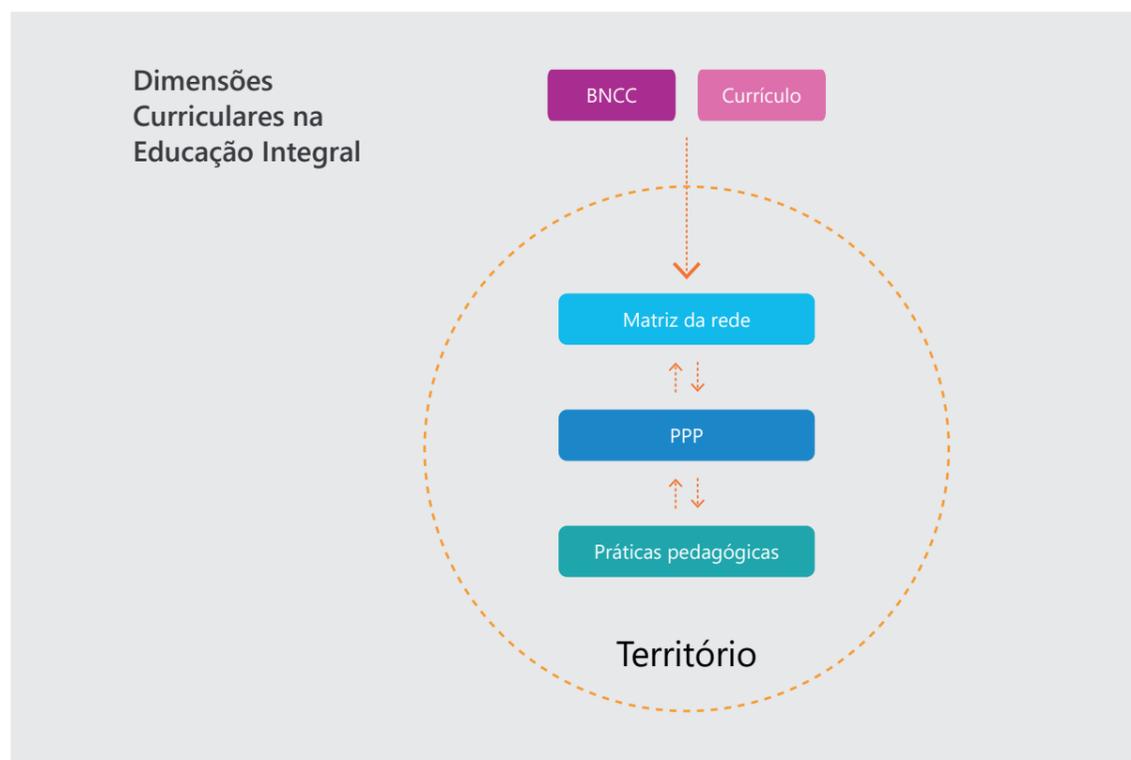


Fig. 9. Dimensões da implementação curricular na Educação Integral: partir dos marcos legais como a BNCC e o currículo do Estado de São Paulo e produzir uma proposta curricular contextualizada ao território municipal de Tremembé, articulando práticas pedagógicas da educação integral, revisão dos PPP das escolas e materializando a visão formativa do município na matriz curricular da Rede. Fonte: Centro de Referências em Educação Integral.



Estudantes da EMEIEF Anna Queiroz de Almeida e Silva explorando e reconhecendo os potenciais do território

TERRITÓRIO EDUCATIVO

O conceito de território educativo

O conceito de território educativo baseia-se no princípio de que o território não é apenas o espaço físico (suporte material), mas também o espaço usado, ocupado e transformado pelos sujeitos. O território se torna educativo quando os sujeitos consideram suas identidades e as suas relações de uso: recursos, ambientes, dinâmicas e sujeitos. Assim, o território passa a ser o fundamento do trabalho, o lugar da residência e também das trocas materiais e imateriais e do exercício da vida (SANTOS, 1988).

O território educativo surge como um importante elemento no processo de efetivação de ações que viabilizam a concepção de Educação Integral, pois é resultado do reconhecimento in-

tencional do contexto dos sujeitos que nele vivem, de suas subjetividades e dos potenciais educativos dos ambientes, dinâmicas existentes. Para garantir o pleno desenvolvimento dos educandos, é preciso levar em conta as características do território, desde as questões ambientais e geográficas até as dinâmicas e questões sociais.

O território educativo nos leva conhecer e reconhecer os potenciais de ação educativa que podemos aprender neles, com eles e nas relações que se dão nesse espaço (aprender sobre a cidade, na cidade, com a cidade; aprender sobre o campo, no campo, com o campo; aprender sobre a região do Vale do Paraíba, aprender com o Vale, aprender no Vale e para além do Vale, em relação a outras regiões).

O conjunto de usos que se faz de um determinado espaço o tornam educativo quando apresentam as seguintes condições:

Reconhece que a escola tem o seu papel na transformação do território em espaço educativo para que ele faça parte do currículo.

Tem o conhecimento de que o território é um campo de pesquisa, lugar de estudo que envolve as questões locais e traz recursos para ajudar na sua transformação.

Compreende que a escola abre oportunidades para que as situações educativas se multipliquem com os agentes que oferecem espaços de aprendizagem para a comunidade ao propor a participação de todos.

Elabora um projeto educativo para o território, com todos os agentes que o compõem (estudantes, educadores, famílias e membros da comunidade).

Os sujeitos que compõem a comunidade escolar possuem habilidades, experiências e qualidades que podem contribuir para a definição e preservação do bem comum. Para tanto, temos o papel de reconhecer o potencial dessas pessoas, dos grupos, das comunidades, dos lugares e dos saberes, na atuação frente às questões que envolvem a Educação Integral.

Em um processo de diagnóstico e escuta dos sujeitos e dos estudantes do território educativo de cada escola, emergem temas geradores ou temas estruturantes (como afirma a BNCC) cuja abordagem nas práticas de ensino e aprendizagem conferem pertinência e relevância para contextualizar os conteúdos curriculares (unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades) no território –por meio de temas, questões, saberes e práticas relevantes para os estudantes e para a comunidade escolar.

Não basta nascer em um local ou estar no território para conhecê-lo e reconhecê-lo como educativo (NASCIMENTO, 2017). É necessária uma ação educativa intencional, impulsionada pela construção do conhecimento escolar, que torne o território objeto de estudo e reconhecimento — de espaços, dinâmicas, sujeitos e saberes.

Os potenciais educativos do território podem emergir como conteúdo e contexto direto para integrar as competências gerais e as áreas do conhecimento no currículo, envolvendo temas, saberes e práticas situados no ambiente local. Porém, podem também ocasionar interesses e comparações com temas e experiências de territórios distantes — regionais, nacionais, globais — e mesmo virtuais (internet) ou inacessíveis (o espaço sideral).

É, portanto, esse território em suas diversas dimensões e escalas, que precisa ser conhecido, reconhecido e incorporado pela escola nas diversas práticas pedagógicas como estratégia de contextualização e criação de vínculo, pertinência e relevância do estudo para os estudantes. Nesse sentido, a contextualização no território ou a materialização da “escola-território” no currículo (o “como, quando, onde e a quem” ensinar) permite situar e especificar os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento (o “por que” e o “o que” ensinar definidos pela BNCC) de todas as áreas do conhecimento para os sujeitos da educação (em quem se materializam os direitos de aprendizagem e desenvolvimento).

(ANDRADE; COSTA; WEFFORT: 2019, pp.71-2)

Um território educativo não se faz somente na política da educação, mas de forma inter-setorial e se constrói em parceria com a cultura, o esporte, o lazer e a saúde, para multiplicar as oportunidades educativas. O desafio é realizar na prática essa integração, considerando os saberes que o território traz, reconhecendo-o como complementares aos saberes escolares.

Para o desenvolvimento da Educação Integral é importante um diagnóstico dos espaços e infraestruturas existentes na cidade, que impulse as tomadas de decisão com relação às práticas de uso desses espaços. É neste contexto que o mapeamento do território auxilia na investigação dos espaços, dinâmicas, agentes e potencialidades existentes para transformá-los em território educativo. Com isso, a cidade se fortalece como cidade educadora e define pública e coletivamente, elementos que compõem a história local e identificam seus habitantes como sujeitos que produzem história - pessoas da comunidade potencialmente capazes de produzir, criar e transformar tal realidade.

Para tanto, o mapeamento e a exploração do território como espaço de aprendizagem, ajuda os educandos a construir sentido para aprender, cria oportunidades para mobilização de competências (conhecimentos, procedimentos, atitudes e valores aplicados à compreensão da realidade) e para a descoberta, transformação e criação de novos espaços educativos para concretizar a proposta de Educação Integral.

Os potenciais educativos do território

Os potenciais educativos são agentes, espaços ou dinâmicas de cada território quando reconhecidos como capazes de gerar aprendizagem. Quando identificados ou mapeados com intencionalidade pedagógica, esses potenciais educativos revelam também formas de materialização dos saberes locais e objetos de reflexão das áreas do conhecimento naquele território.

Os agentes são pessoas, coletivos ou instituições (públicas ou privadas) que atuam direta ou indiretamente naquele local, modificando suas dinâmicas, gerando demandas ou realizando intervenções. Os agentes, se articulados, têm poder de transformar um território.

Os espaços são os ambientes (de fora e de dentro das edificações, das escolas, dos museus, entre outros) e os lugares (espaço físico dotado de significado, de identidade que atribui sentido e valor afetivo e social).

As dinâmicas são os processos naturais e sociais que ocorrem no território: eventos climáticos, festas, rituais, deslocamentos, enfim, processos que caracterizam formas de uso do território.



Piquenique na Praça da Basílica do Sr. Bom Jesus organizado pelas escolas que constituem o território Centro.

Definir a intencionalidade pedagógica é o objetivo de ensino e aprendizagem que o educador quer mobilizar nos estudantes a partir da sua prática.

É a partir da intencionalidade pedagógica que o educador articula o reconhecimento dos saberes locais, dos potenciais do território e os objetivos pedagógicos do currículo (competências gerais, conhecimentos e habilidades interdisciplinares ou propostos pelas áreas do conhecimento). Alguns verbos auxiliam os educadores na tarefa de definir e especificar seus objetivos curriculares por meio da investigação do território:

Identificar, observar

fenômenos, personagens, edificações, etc.

Mapear, registrar

potenciais, histórias, problemas a serem investigados e solucionados, etc.

Experimentar, praticar

procedimentos, métodos, técnicas científicas, atividades corporais, etc.

Participar, fruir

de reformas, de eventos, de celebrações – artísticas, científicas, educacionais, etc. – sobretudo nos espaços públicos.

Ilustrar, exemplificar

fenômenos, técnicas, representações em diferentes linguagens, etc.

Explicar, argumentar

processos, problemas, fenômenos com base em evidências.

Investigar, pesquisar

um histórico, fenômenos e processos naturais e sociais, para solucionar problemas, etc.

Descrever, narrar

produzir histórias e narrativas em diferentes gêneros e suportes linguísticos, tecnológicos e meios de comunicação, etc.

Avaliar, comparar

qualidades, condições, ofertas, etc.

Ocupar, intervir

o espaço público de praças, hortas coletivas, parques, mirantes, pontos turísticos, etc.

Transformar, ativar

espaços desocupados ou pouco valorizados ativando-os para o uso comum de todos os cidadãos.

Por exemplo, cada escola pode mobilizar esses objetivos de ensino e aprendizagem na investigação do território para:

Identificar ou observar fenômenos in loco, de modo a ilustrar conceitos e desenvolver explicações.

Desenvolver estratégias de coleta de dados (medições diretas, entrevistas), registro ou mapeamento.

Avaliar condições comparando pontos positivos e negativos.

Ocupar ou usar determinados espaços como ambientes de aprendizagem e interação.

Transformar ou recriar certos ambientes, recuperando espaços antes degradados ou renovando seus usos.

Território do Município de Tremembé

Para mapear potenciais educativos do território precisamos conhecer seus aspectos geográficos, históricos, administrativos e culturais. Esse conhecimento aciona lugares que, muitas vezes, estavam guardados em memórias literárias pouco visitadas.

Tremembé foi uma região ocupada pela tribo dos Guaianazes, também conhecidos por bugres. Palavra de origem Tupi, Tirime'bem ou "Tere-membé", significa jorro, curso de água que se abranda. A palavra está diretamente ligada à abundância das águas, fazendo referência aos rios e ao solo da região.

No Brasil-colônia, os portugueses cada vez mais se embrenhavam pelo interior em busca de ouro. Entre essas explorações, Brás Cubas foi indicado para chefiar uma expedição que partiu de São Paulo de Piratininga em direção ao Vale do Rio Paraíba, pois a via fluvial era a melhor forma para alcançar o objetivo da missão. Entre os desbravadores estava Jacques Félix, fundador de

Taubaté, que conseguiu reunir em suas terras – Sítio Tremembé – diversos povoados. No sítio de Tremembé viveram alguns dos que fundaram diversas cidades do interior de São Paulo, entre elas o Capitão Mor Manuel Costa Cabral.

Tremembé foi fundada em 1660 pelo Capitão Mor Manuel Costa Cabral que possuía parte das terras do sítio. Manuel Costa Cabral ordenou que se construísse, em sua propriedade, uma capela em louvor a Nossa Senhora da Conceição, então padroeira da freguesia. Em 1663, a capela recebeu a imagem do Senhor Bom Jesus que logo teve a fama de Santo Milagroso espalhada pela região. Foi então que peregrinos começaram a surgir e muitos romeiros acabaram se estabelecendo ao redor da capela, que com o crescente fluxo de fiéis, fez surgir a necessidade de sucessivas ampliações.

Já em 1672, fora realizada a primeira missa em celebração ao Senhor Bom Jesus de Tremembé. Criou-se, então, a irmandade do Senhor Bom Jesus, que passou a zelar pelas terras que foram doadas ao santo, formando, assim, o pequeno povoado de Tremembé que tinha como padroeiro o Bom Jesus.

Em 1907, três anos após a chegada dos monges trapistas a Tremembé, foi criada a Paróquia do Senhor Bom Jesus de Tremembé (desmembrada da Paróquia de São Francisco das Chagas de Taubaté) e a igreja do Bom Jesus, elevada a Matriz Paroquial, recebeu também o título de Santuário Arquiepiscopal.

Formação administrativa

A Lei Provincial nº 1, de 20 de fevereiro de 1866, elevou o povoado Tremembé a freguesia. Em 26 de novembro de 1896, o território foi elevado a Município pelo presidente do estado, Manuel Ferraz de Campos Sales, desmembrando-se de Taubaté, graças aos esforços persistentes do Coronel Alexandre Monteiro Patto.

Tremembé é um dos 29 municípios paulistas considerados estâncias turísticas pelo estado de São Paulo, por cumprirem pré-requisitos definidos por Lei Estadual. A elevação do município de Tremembé para Estância Turística ocorreu em 27 de dezembro de 1993, o que garante a esses municípios uma verba maior por parte do Estado para a promoção do turismo regional. Tam-

bém, o município adquire o direito de agregar o título de “Estância Turística” a seu nome, termo pelo qual passa a ser designado tanto pelo expediente municipal oficial quanto pelas referências estaduais.⁸

Tremembé possui uma área de 192,416 km², sendo sua maior extensão de leste a oeste. A cidade está localizada, a 133 km de São Paulo e 309 km do Rio de Janeiro, próximo da BR116, a rodovia Presidente Dutra, situando-se no eixo Rio-SP. O município de Tremembé faz parte do conjunto de municípios do Vale do Rio Paraíba do Sul, ou, como é conhecida a região, o Vale do Paraíba, vale situado entre a Serra da Mantiqueira e a Serra da Bocaina (continuação da Serra do Mar). Tremembé faz divisa com os municípios de Taubaté, Pindamonhangaba, Monteiro Lobato e está próximo de cidades consideradas polos turísticos, como Campos do Jordão e Santo Antônio do Pinhal, cujo fluxo de turistas de todo o país acarreta uma maior visitação ao município.

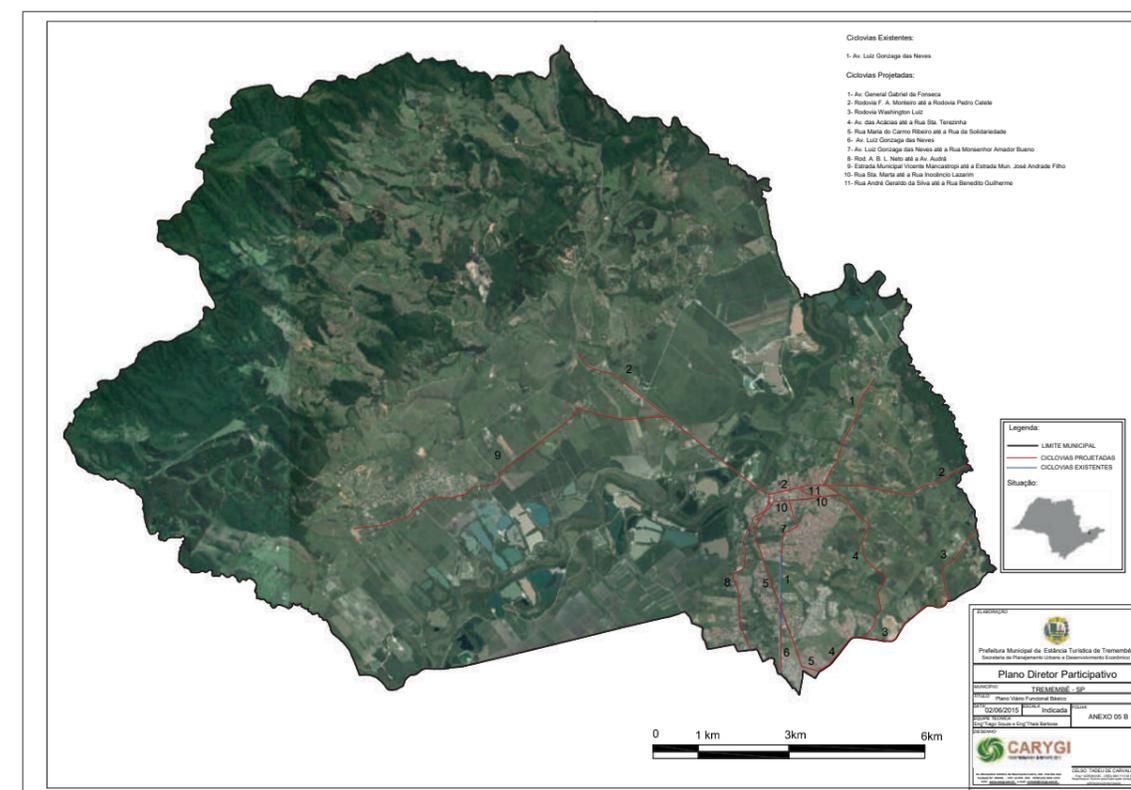


Fig. 10. Mapa-base do município de Tremembé, que faz divisa com os municípios de Taubaté (ao leste e ao sul), de Pindamonhangaba (de oeste a noroeste), de Monteiro Lobato (norte). Fonte: Prefeitura de Tremembé. Disponível em: <https://www.tremembe.sp.gov.br/>. Acesso em 17 de out. de 2019.

⁸ Mais informações são disponibilizadas no site da prefeitura de Tremembé e do Estado de São Paulo voltado às Estâncias turísticas do Estado. Disponível em: <http://turismo.tremembe.sp.gov.br/>. Acesso em 17 de out. de 2019.

O território educativo de Tremembé

Em processo de intensa pesquisa, reconhecimento e ativação educativa de seu território, educadores e gestores das escolas municipais, com apoio de diversos gestores de secretarias de governo municipal, já reconheceram no município mais de 60 potenciais educativos de seu território.

Mapa colaborativo dos potenciais educativos de Tremembé



EREP 1º semestre de 2020

Para identificar e localizar os espaços educativos existentes em Tremembé, professores e gestores escolares da cidade desenvolveram um mapa colaborativo digital dos Potenciais Educativos do município em uma ferramenta do Google Maps. Assim, no Encontro Regional de Escola Públicas (EREP), realizado em fevereiro de 2019, os referidos mapas com as respectivas legendas foram entregues para todas as escolas, de modo a se tornar um instrumento pedagógico para o trabalho sob a perspectiva da relação escola-território.

Os grandes temas escolhidos para compor a legenda do mapa foram: Meio Ambiente, Turismo, Potenciais Educativos do Território (espaços para esporte e lazer), Habitação, Segurança, Escolas, Patrimônio Histórico e Cultural, Alimentação, Economia local e Mobilidade Urbana. Todos esses elementos podem se configurar Temas Geradores para a realização de projetos nas escolas.

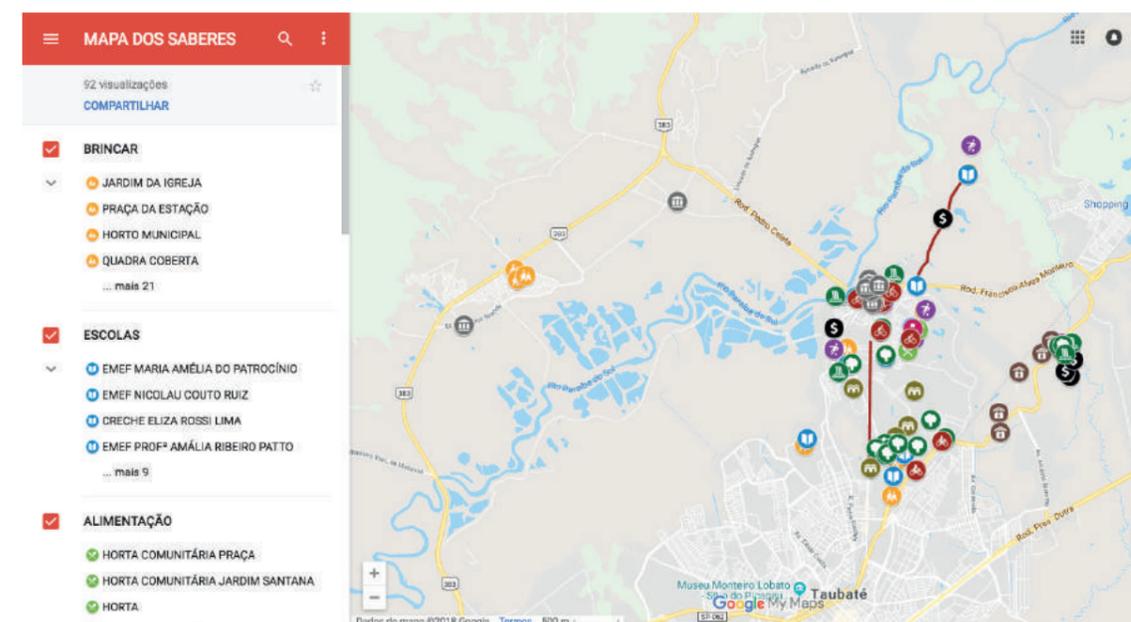


Fig. 11. Mapa colaborativo digital dos Potenciais Educativos do Território de Tremembé elaborado em 2018 em Google Maps por grupo de trabalho intersetorial coordenado por professores e coordenadores pedagógicos da Rede municipal. ⁹

⁹ Disponível em: https://www.google.com/maps/d/u/0/edit?mid=1upgcue_Btoc5-3PTajwNbtVKN-jrF_OK&ll=-22.984832963456917%2C-45.54298190552896&z=13. Acesso em 22 de jun. 2019.

O mapeamento do território de Tremembé visa potencializar as ações educativas nos diferentes espaços do território municipal (incluindo o campo e os recursos ambientais) reconhecendo intencionalmente a possibilidade de aprender sobre a cidade, na cidade e com a cidade.

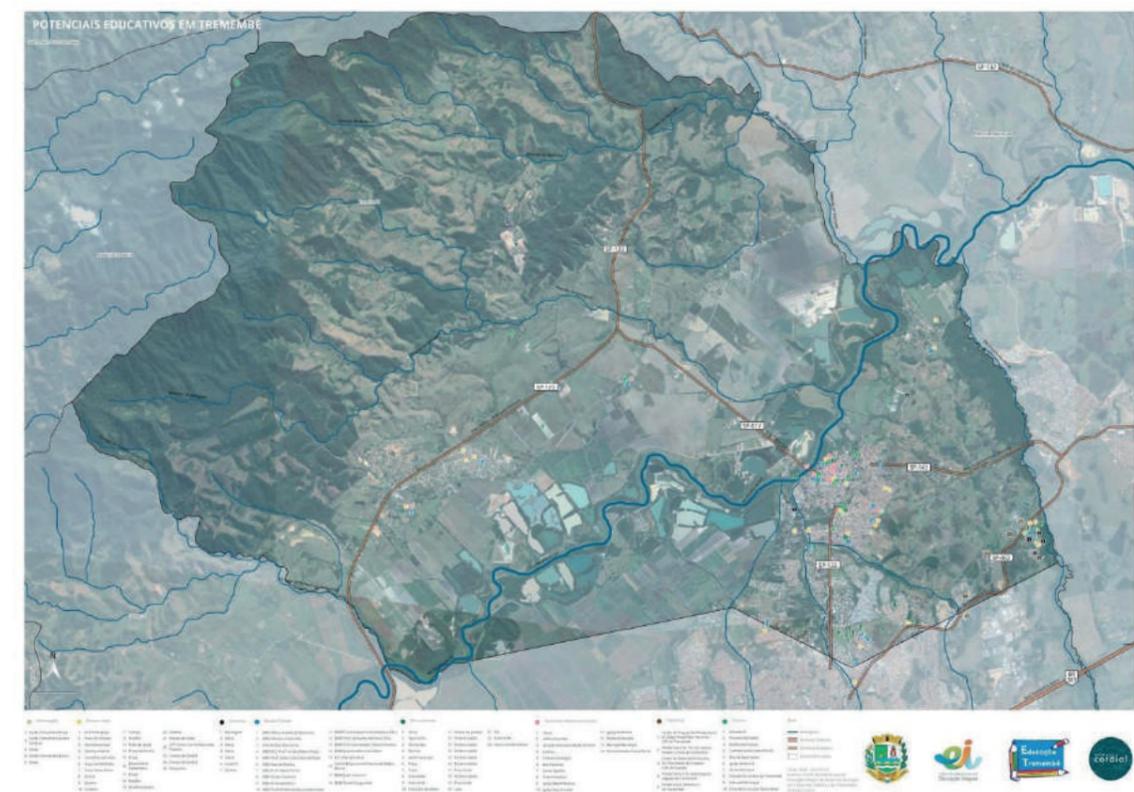


Fig. 12. Mapa para versão impressa dos Potenciais Educativos do Território Municipal de Tremembé. Uma coprodução realizada entre grupos de trabalho coordenados por professores e coordenadores pedagógicos, em articulação com representantes da Prefeitura de Tremembé, da Secretaria de Educação, do Centro de Referências em Educação Integral. Diagramado para impressão pelo Instituto Cordial. Fonte: elaboração própria.

Como observado na Fig. 12, buscou-se uniformizar os símbolos e as informações nas legendas de todos os mapas, em versão digital ou em versão impressa, e nas diferentes escalas dos mapas impressos distribuídos pela Secretaria Municipal de Educação em 2019 (município inteiro, centro expandido e Maracaibo). Os mapas buscam revelar os diversos potenciais, sobretudo espaços e sujeitos, identificados como potencialmente educativos para favorecer práticas de investigação pedagógica, categorizados em: alimentação e lazer (hortas comunitárias, praças), brincadeiras, patrimônio histórico e cultural, meio ambiente, economia, segurança, habitação e turismo.

Potenciais educativos de Tremembé



Fonte: IBGE - 2010/2015
Autores: Centro de Referências em Educação Integral, Secretaria de Educação de Tremembé, Prefeitura de Tremembé e Instituto Cordial.
Janeiro, 2019

Fig. 13. Legenda do mapa dos potenciais educativos de Tremembé. Fonte: Instituto Cordial/Centro de Referências em Educação Integral/Secretaria Municipal de Educação de Tremembé.

OS OBJETIVOS DO DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL, O CURRÍCULO E A DISCUSSÃO DOS TEMAS GERADORES GLOBAIS

A BNCC articula a definição do conceito de competência como visão formativa que propõe colocar conhecimentos em ação, mobilizando atitudes, habilidades e competências para enfrentar os desafios do território mundial, materializados nos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável propostos pela ONU:

- A BNCC reconhece que a educação deve afirmar valores e estimular ações que contribuam para a transformação da sociedade, tornando-a mais humana, socialmente justa e, também, voltada para a preservação da natureza, mostrando-se alinhada à Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU).

(BRASIL, BNCC, 2017, p.8)

Em síntese, o pacto internacional para transformar o mundo, a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável propõe 17 temas de interesse planetário como Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS) para todos os atores sociais. Para alcançar estes objetivos, todos os sujeitos precisam desenvolver competências coletivamente. A educação é a área mais estratégica para este desenvolvimento, constituindo o 4º dos ODS e, juntamente com o 17º, são os objetivos articuladores para a promoção de todos os demais:



Fig. 14. Os 17 Objetivos do Desenvolvimento Sustentável compõem os temas geradores para o trabalho educacional de currículos comprometidos com os direitos humanos e a superação de desigualdades para um planeta sustentável. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/pos2015/agenda2030/>. Último acesso em 10/10/2018.

Incluir os ODS em um debate curricular amplia as possibilidades para o trabalho pedagógico nas escolas sob a ótica da sustentabilidade socioambiental. É importante que as crianças e os adolescentes se apropriem dessas questões para se tornar críticos e propositivos, de modo a contribuir para melhores condições de vida nos seus territórios.

O que se espera quando o currículo se integra aos Objetivos do Desenvolvimento Sustentável na Escola Básica é a articulação do conhecimento histórico produzido pela Ciência, o conhecimento sobre as Políticas Públicas voltadas às questões socioambientais, a participação da sociedade e a conscientização de que os problemas de ordem socioambientais afetam a todos os brasileiros e brasileiras.

Na condição de um dos países com maior biodiversidade do planeta, de grandes proporções territoriais, que abrigam extensas áreas vegetativas, rios e mares, os quais compõem diferentes biomas, o Brasil ocupa, também, um lugar preocupante na lista de países com os maiores índices de desmatamento e com regiões de extrema pobreza e vulnerabilidade ambiental.

A diversidade cultural dos povos indígenas, das comunidades ribeirinhas e das comunidades quilombolas se mostra bastante sensível frente às ações que degradam os ambientes naturais. Assim, no âmbito escolar, é essencial que a formação das crianças e dos adolescentes abarque a temática socioambiental de modo que se tornem cidadãos conscientes e comprometidos com a vida sustentável. É essencial um diálogo permanente entre o que se produz na pesquisa sobre sustentabilidade, com as ações políticas que levam às legislações para a preservação do grande patrimônio ambiental do país, com os movimentos locais e os coletivos de luta pela preservação dos espaços naturais e culturais e com o que se produz como material curricular e de apoio pedagógico na escola básica.

No entanto, a BNCC não orienta como articular as 10 competências gerais aos ODS, às competências específicas das áreas, aos seus objetos de conhecimento e, muito menos, como orientar um trabalho didático contextualizado e articulado com as 1303 habilidades esperadas no conjunto e em cada ano escolar da educação básica. Para enfrentar o risco de fragmentação em um currículo “fazedor de habilidades” (semelhante ao risco conteudista dos currículos tradicionais), Tremembé vem desenvolvendo a concepção de currículo em processo para o desenvolvimento de saberes da Educação Integral situada no território educativo. Como será mostrado no decorrer do presente documento, uma das possibilidades de articulação para o desenvolvimento dessa temática no trabalho do professor é por meio do planejamento reverso, quando se analisa o potencial de estudo por meio de temas geradores e se planeja como trabalhá-los por meio de projetos.



PROPOSTAS METODOLÓGICAS NA EDUCAÇÃO INTEGRAL

O PROFESSOR DO SÉCULO XXI NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INTEGRAL

Na concepção formativa da Educação Integral, proposta pela BNCC, todos os professores devem ter por objetivo desenvolver as competências gerais em todos componentes curriculares. Para isso, se torna imprescindível a cada professor e a todos, em conjunto na escola, responder às seguintes questões:

O que queremos dizer quando falamos em ensinar para formar os estudantes na perspectiva da Educação Integral?

Que sujeito queremos formar? Que estudantes temos? Como podemos auxiliar os estudantes a se tornar os sujeitos que queremos formar?

Como orientar o planejamento de práticas pedagógicas integradoras dentro e fora da escola articulando as competências gerais às áreas do conhecimento e aos temas do território?

Como considerar formas de avaliação das práticas pedagógicas na Educação Integral, que considerem o desenvolvimento integral e não apenas o resultado cognitivo no processo de aprendizagem?

Ao responder essas questões, o professor polivalente e o professor especialista buscam pensar no estudante como um todo, integrando-o à uma formação que atenda ao desenvolvimento de todas as suas dimensões: intelectual, emocional, física, social e cultural. Os diferentes componentes curriculares, suas competências específicas e habilidades, não devem ser ensinados como um fim em si, mas a serviço do desenvolvimento das competências gerais que definem a formação integral do estudante da educação básica.

Os conteúdos curriculares representam o conhecimento construído pela sociedade, mas

os estudantes precisam ser levados a refletir sobre eles e questioná-los. É importante promover oportunidades aos diferentes conteúdos abordados para que se complementem, integrem e facilitem um pensamento articulado, reflexivo e interdisciplinar para professores, professoras e estudantes.

Tal proposta envolve compromisso e desacomodação por parte dos docentes. Segundo Freire e Schor, “[a] educação é muito mais controlável quando o professor segue o currículo padrão e os estudantes atuam como se só as palavras do professor contassem” (1991, p.21), porém para que se promovam aprendizagens significativas, dialógicas, integrais e duradouras para a vida é necessário refletir sobre os conteúdos do currículo e sobre a forma como serão trabalhados.

O papel do professor se transformou no século XXI e, como veremos, continua sendo crucial para a implementação prática da concepção de educação dialógica e integral nas escolas e no território educativo.

O papel do professor: da instrução direta à mediação e desenho de aprendizagens

Em um mundo onde a informação chega aos jovens por várias fontes, o professor precisa estar preparado para ser um facilitador para que essas informações sejam individual e coletivamente conectadas, elaboradas, questionadas, transformando-as em conhecimento e oportunidade para o desenvolvimento de habilidades e competências. Este é, em suma, o novo grande papel do professor do século XXI.

Com efeito, desde 1980, Paulo Freire já criticava modelo “bancário” de transmissão e depósito de informações no estudante, afirmando que o papel do professor consistia em estabelecer relações dialógicas de ensino e aprendizagem (FREIRE, 1987). O professor também aprende enquanto que ensina. Aprende mais e melhor com sua prática docente sobre o modo próprio de aprender de cada estudante e como mediar cada vez melhor o desenvolvimento cognitivo, emocional, físico, cultural e social de cada um.

O avanço da tecnologia de acesso à informação e a quase onipresença de *smartphones* e computadores na vida social trouxe desafios novos ao papel da escola e, em especial, da docência. No século XXI a informação chega às crianças e jovens por todos os lados com muita facilidade

e “sem filtros”. Neste mundo, o professor não pode (e não consegue) se colocar mais no papel central de transmissor de informações, no de quem reproduz conteúdo de livros didáticos ou traz do ambiente acadêmico aos estudantes.

No século XXI, portanto, é necessário superar de vez a concepção de que o conhecimento é apenas informação. O conhecimento real resulta da “organização” de informações em redes de significados. Essa organização não é uma organização qualquer, porque deve ser passível de ser ampliada por novos atos de conhecimento, por outras informações ou ainda ser reorganizada em função de atividades específicas à apropriação do conhecimento (LIMA, 2007, p.23).

O professor do Ensino Fundamental ou da Educação Infantil, mais do que nunca, é um mobilizador de aprendizagens que deve facilitar conexões, ampliar repertórios, provocar questionamentos, dúvidas, investigações qualificadas, garantir aprendizagens e letramentos essenciais e o avanço na garantia de direitos de desenvolvimento para todos os seus estudantes.

Professor e estudante partem de repertórios e posições hierárquicas diferentes, mas a cada situação de ensino e aprendizagem significativas, constroem conhecimentos juntos, em um encontro de saberes que, na dialogicidade, valoriza tanto o saber acadêmico quanto os saberes prévios dos estudantes, mas também os saberes do território que passam a ser refletidos e dialogados em situações autênticas de estudo.

Desse modo, o novo professor media e facilita a construção do conhecimento por parte dos estudantes, tornando visíveis e superáveis os desafios de aprendizagem. Portanto, não é mais suficiente que ele só saiba o conteúdo de seu componente curricular ou mesmo o conhecimento pedagógico deste conteúdo (didática específica da área). Ele precisa pensar na sua contribuição ao currículo como uma integração entre saberes acadêmicos e saberes do território, discernindo como articula sua área com temas geradores e, por consequência, com outras áreas do conhecimento, sempre que isso for pertinente e facilite a aprendizagem dos estudantes. Com isso, seu trabalho é refletir e desenhar caminhos de aprendizagem que reconheçam e engajem seus estudantes, seus contextos de vida, seus repertórios, seus conhecimentos prévios e suas necessidades na construção do conhecimento e no desenvolvimento das competências gerais.

Conhecer bem as potencialidades e as proficiências iniciais de cada estudante passa a ser crucial para garantir situações adequadas e ajustadas de desafios de aprendizagem para cada tur-

ma. A contextualização do ensino às necessidades de aprendizagem em cada uma delas, em cada escola, passa a ser o diferencial pedagógico da arte de ensinar no século XXI: como construir junto com os estudantes situações investigativas em que, efetivamente, sejam mobilizados conhecimentos, atitudes, valores e habilidades para desenvolver as dez competências gerais por todos e por cada um.

O ensino deve criar experiências memoráveis, significativas e marcantes nas vidas dos estudantes, ajudando a desenvolver competências e habilidades transferíveis para a vida. Para isso, as ciências da aprendizagem vêm mostrando quão importante é que o professor conheça o desenvolvimento integral e crie situações de estudo integradoras, mobilizando várias dimensões da percepção (os cinco sentidos), o corpo, o intelecto, as emoções e os valores culturais dos estudantes para facilitar a criação de sentido e a formação neurológica de memórias de longa duração sobre todas as áreas do conhecimento.

• Em sala de aula, não é somente o conteúdo que motiva, mas, sobretudo,
• como o professor trabalha com o conteúdo, seja ele da escrita, artes
• ou ciências. (...) O desafio da pedagogia é formular metodologias
• de ensino que transformem esta primeira ação da memória de curta
• duração em memórias de longa duração

(LIMA, 2007, pp. 28-9).

Aprendizagem significativa, portanto, é ser capaz de estabelecer conexões entre informações, construindo significados autênticos (e não mecânicos) para quem aprende. Quanto mais o aprendizado envolver elaborações em diferentes linguagens, criações — individuais e coletivas — e mobilizar diferentes formas de imaginação (colocar conceitos, “imagens em ação”) mais profunda tende a ser a aprendizagem:

• Temos assim que a relação entre imaginação e memória tem sentido
• duplo: a base para o funcionamento da imaginação são os elementos
• que estão contidos na memória e o próprio funcionamento da imagi-
• nação desenvolve a memória.

(LIMA, 2007, p.32)

Como anteriormente consolidado na Matriz Curricular de Tremembé (TREMEMPÉ, 2016), para que professores e professoras favoreçam a aprendizagem profunda e significativa, é necessário conhecerem os estudantes e retomarem seus conteúdos de ensino em momentos diferentes e progressivos, pois o domínio de um conteúdo articulado às competências dá-se ao longo do tempo. Saber escolher entre estratégias para iniciar, aprofundar, sistematizar e avaliar o ensino de um conteúdo são as habilidades essenciais da docência.

O novo desafio pós-BNCC é considerar essa tarefa docente não apenas restrita ao ensino de um componente curricular (por exemplo, a Matemática, vista isoladamente), mas uma estratégia de garantia do direito de aprendizagem dos estudantes na complexidade da progressão das competências gerais por meio do desenvolvimento de habilidades específicas: integrar e ampliar progressivamente as proficiências nas áreas de conhecimento e em seus componentes curriculares não como “fim em si mesmo” (a Matemática pela Matemática, a Língua Portuguesa pela Língua Portuguesa etc.), mas como meio para desenvolver as dez competências gerais, ou seja, como conjunto de conhecimentos que, quando articulados ao uso social (facilitado pelas tematizações do território), desenvolvem habilidades, valores e atitudes que ampliam as capacidades de pensamento, comunicação, argumentação, criatividade, colaboração, empatia, planejamento e engajamento na cidadania e na vida social.

A arte de fazer boas perguntas é um dos aspectos mais importantes da tarefa do professor, porque mobiliza a busca pelo conhecimento, levando o aprendiz a refletir e buscar respostas. Outra característica marcante do novo educador é a capacidade de facilitar a conexão das inúmeras informações que chegam por todos os lados ao jovem aprendiz, fazendo o estudante elaborar essas informações e transformá-las em conhecimento e, esse conhecimento em experiência de aprendizagem mobilizadora de competências, por meio de práticas que colocam conhecimentos e habilidades em uso. Com isso, o professor não é o sujeito persuasivo, que convence os outros do seu ponto vista, mas aquele que, conhecendo seus estudantes, cria oportunidades de aprendizagem, provoca-os e estimula a inteligência, trazendo apoios, andaimes para que o estudante, sujeito da ação, torne-se o protagonista de seu próprio aprendizado e desenvolva um senso de responsabilidade e autoconhecimento metacognitivo (refletindo seu próprio modo de aprender).

O **professor** continua sendo, portanto, a peça-chave do processo de ensino e aprendi-

zagem, porém não mais como o centro exclusivo da instrução e da explicação, mas como o mediador de processos investigativos, de gestão de agrupamentos e de metodologias que tornam visíveis as aprendizagens e asseguram procedimentos eficazes de pesquisa, de colaboração, de formulação de hipóteses, de questionamentos, de experimentação, de sistematização, de criação e de comunicação de conhecimentos significativos construídos na escola e mobilizados em relação ao mundo, ao território, à vida.

A exemplo do que se apresenta no Currículo Paulista (SÃO PAULO, ESTADO, 2019) na Educação Infantil, todos os professores devem priorizar o protagonismo da criança. Para tanto, precisam praticar a escuta ativa e a mediação do processo de aprendizagem e de desenvolvimento, fazendo que as ações do cotidiano e do imaginário (faz de conta) se abram, intencionalmente, como um mapa de possibilidades educacionais, criando oportunidades, situações, propondo experiências que ampliem os horizontes culturais, artísticos, científicos e tecnológicos das crianças. Dessa forma, é preciso compreender seu papel fundamental no seu desenvolvimento: sua intencionalidade educativa se expressa nas atividades propostas e na gestão de ambientes que promovam as interações e a brincadeira.

Neste sentido, para realizar plenamente o trabalho como professor de Educação Infantil e do Ensino Fundamental, é imprescindível aprender a interpretar os processos contínuos e compreender as percepções, as ideias e os pensamentos das crianças sobre as ações dos adultos e de seus pares. Assim, os professores devem estar atentos e conscientes dos interesses que surgem no decorrer do dia, durante as brincadeiras e saber correlacioná-los aos objetivos de aprendizagem, conferindo sentido pedagógico às próprias intervenções.

Os professores precisam também conhecer as bases científicas do desenvolvimento da criança nas diferentes fases, compreendendo que as ações de educar e cuidar são práticas indissociáveis. Por isso, para todos os professores e professoras, é importante garantir um processo de aperfeiçoamento para ir além da formação inicial, assegurando formação continuada em seus espaços de trabalho (desenvolvimento profissional docente), a fim de potencializar a reflexão sobre as práticas pedagógicas e construir um olhar criterioso sobre a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças e jovens.

Nessa formação continuada, professores e professoras do século XXI aprendem coletiva-

e individualmente a ser pesquisadores das práticas pedagógicas: a diagnosticar seus estudantes, compreender suas necessidades e planejar, com base no conhecimento específico, sobre cada faixa etária, garantindo os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para organizá-los em tempos, espaços e materiais adequados a cada proposta pedagógica. Nesse sentido, é fundamental o “professor ter contato com a realidade do estudante. Isso implica conhecer de perto o território em que está inserido e a cultura local da comunidade escolar. Isto supõe um trabalho investigativo de buscar conhecer quem é esta comunidade, o que transforma cada atividade num momento de investigação e coleta de informações”.

(CREI, 2017. p.20)

Para que os objetivos sejam atingidos, os professores necessitam ser exímios observadores e fazer diferentes registros sobre o que observam. É o que pode dar sustentação às avaliações, à reflexão sobre a aprendizagem e, então, às propostas para (re)encaminhamentos que garantam aprofundamento no domínio das competências e habilidades previstas para a fase.

Por fim, é importante compreender como se dá a relação do cuidar e educar, já definida pelos marcos legais da educação brasileira, considerada imprescindível para a construção dos saberes, a constituição do sujeito, a aprendizagem e o desenvolvimento, cientes de que o espaço e o tempo vividos pela criança e pelo jovem demandam intervenções responsáveis dos professores, que devem planejar e ampliar as experiências a partir dos interesses e das necessidades dos estudantes. Enfim, é um professor competente, com boa formação, sensível e investigativo, que valorize e respeite as individualidades de seus estudantes, que tenha responsabilidade social e que se sinta desafiado no trabalho que realiza.

EMEF Prof.ª Maria Amélia do Patrocínio



FORMAS DE ORGANIZAÇÃO E ESTRATÉGIAS DIDÁTICAS: ORIENTAÇÕES PARA PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INTEGRADORAS

Usando a imagem arquitetônica de uma construção para as atividades pedagógicas, a escola deve ter o chão baixo, para que todos possam entrar (sem exceção), se desenvolver e atingir as metas de proficiência mínimas de avaliações externas como SAEB- Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica. Porém, ao invés de ficar no básico e mínimo, as atividades devem ter teto alto para que cada professor, em cada turma, elabore desafios e estratégias criativas que ampliem a experiência pedagógica de acordo com suas potencialidades, vocações e possibilidades. Além de paredes largas para que a escola se expanda além de seus muros, encontre vocações e necessidades do território, transformando a comunidade.

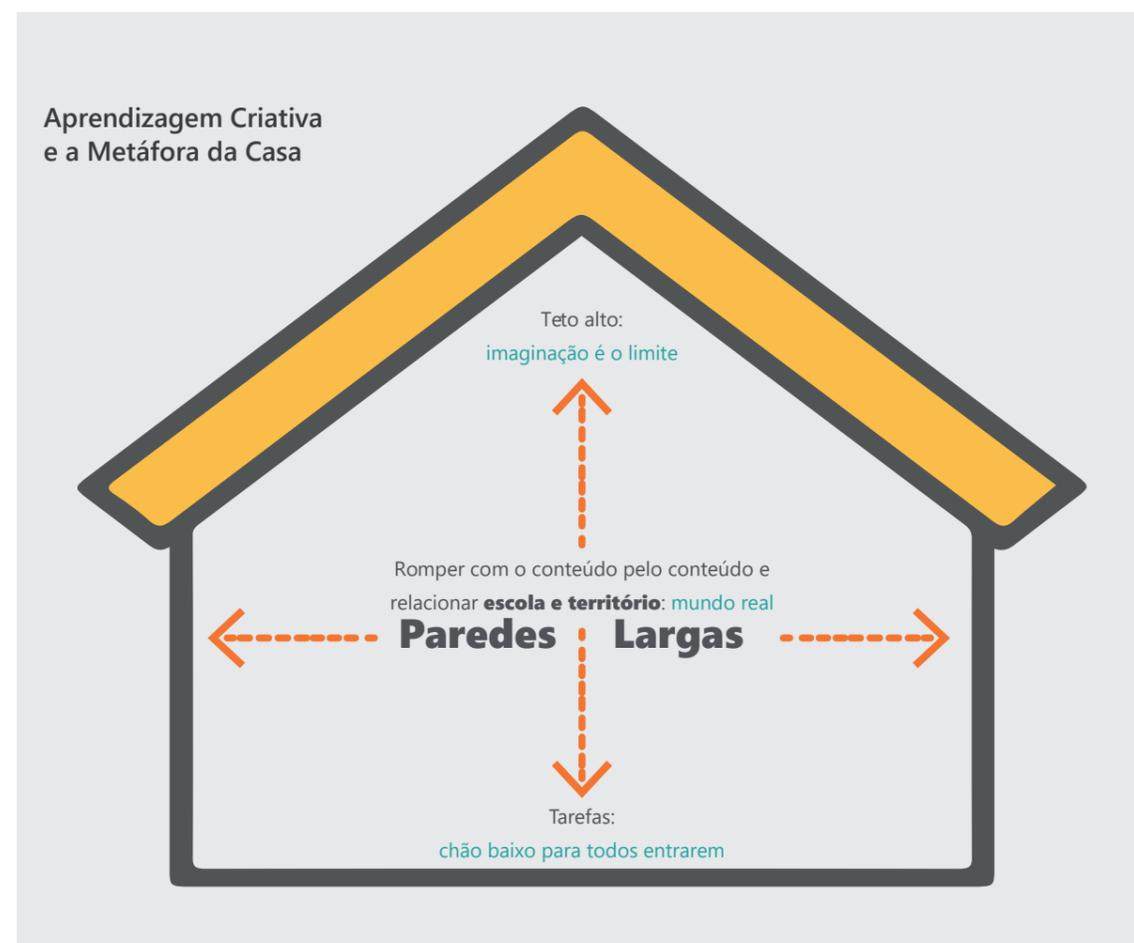


Fig.15. Metáfora da concepção de estratégias didático-pedagógicas para a aprendizagem na Educação Integral com a imagem de uma casa. Fonte: Centro de Referências em Educação Integral (baseada em Resnick, 2017).

Não há um único e melhor modo de ensinar tudo a todos. Há múltiplas possibilidades e combinações, a depender do contexto e dos conhecimentos prévios dos estudantes. O professor deve ter clara intencionalidade pedagógica em suas propostas de ensino e modular, alternar, combinar diferentes estratégias metodológicas para estimular aprendizagens significativas e profundas para todos e cada um de seus estudantes.

Diferença esquemática entre estratégias que estimulam aprendizagens mais ou menos ativas

Estratégia mais ativa	Estratégia menos ativa
Observação	Memorização
Formulação e investigação de hipóteses	Reprodução de informações
Resolução de problemas por enfoque de compreensão profunda	Resolução de problemas como ilustração de conteúdo memorizado
Investigação prática (métodos de experimentação “mão na massa” e de trabalho de campo)	Reprodução de protocolos e tutoriais fechados
Tentativa e erro	Imitação de método
Comparação de diferentes estratégias	Repetição de uma mesma estratégia
Construção de responsabilidade de trabalho em grupos (colaboração, debate, criação)	Foco individual. Não construção de responsabilidades coletivas
Registro processual (tornar a aprendizagem visível para si e para o outro)	Não realização de registro de processo (aprendizagem fica invisível no processo)
Estudo teórico (enfoque de construir para si compreensão profunda)	Exposição teórica (enfoque de receber transmissão de informações teóricas de alguém)
Desenvolvimento de performances perante outros (encenar, explicar, demonstrar etc.)	Estudo sozinho
Criação de critérios coletivos de avaliação	Recebimento de critérios de avaliação prontos
Autoavaliação da própria aprendizagem	Recebimento de avaliação de sua aprendizagem feita por outro

Quadro 2 - Tabela-síntese de estratégias didáticas mais ou menos ativas a ser mobilizadas de acordo com a intencionalidade pedagógica para garantia de aprendizagens profundas e significativas na concepção de Educação Integral. Fonte: ANDRADE, COSTA, WEFFORT, 2019, p.24.

As estratégias metodológicas precisam acompanhar os conteúdos e os objetivos pretendidos em um percurso de aprendizagem coerente e pertinente. Todas estratégias de aprendizagem podem ter relevância e pertinência no desenho das didáticas de todas as áreas do conhecimento e das diferentes pedagogias. Todas podem ser combinadas e mobilizadas de diversas formas dependendo do objetivo pedagógico definido pelo currículo e pelas necessidades de cada escola, de cada sala de aula.

Formas de organização

Tempos e espaços na Educação Integral

Organizar tempos e espaços voltados às necessidades e aos interesses das crianças e jovens é fundamental para garantir uma educação construída sobre os pilares do protagonismo infantil, que se efetiva por meio de uma rotina que valida a participação da criança pequena nas mais diversas situações vivenciadas na escola, desde a acolhida até a despedida (SÃO PAULO, ESTADO, 2019, p.50), de modo a favorecer a construção da autonomia em situações de livre escolha de propostas e parceiros para as interações.

Na perspectiva da ampliação do tempo

Podemos considerar os tempos de aprendizagem como intimamente ligados às oportunidades de aprendizagem: aulas de 50 minutos, dobradinhas de aulas, tempos alargados para projetos, tempos para atividades de campo. Em Tremembé, a diretriz de trabalho com o tempo varia de acordo com as etapas de ensino. Ainda que seguindo o tempo padronizado de 50 minutos para os componentes curriculares, nos anos iniciais e finais, os tempos ganham outras possibilidades a ser planejadas coletivamente nas escolas.

Quando assumimos uma educação e um currículo na perspectiva da Educação Integral, os tempos precisam também ser repensados de modo a atender as demandas dessa nova concepção, que vão muito além das organizações acima supracitadas. Segundo o Centro de Referências de Educação Integral (CREI, 2017), a Educação Integral compreende que os processos educati-



vos devem articular os diferentes espaços e tempos de aprendizagem disponíveis e garantir a ampliação e diversificação de interações significativas para todas as pessoas.

Torna-se, no entanto, mais difícil garantir tantas articulações e interações em apenas um modelo de curta oferta de horas de permanência na escola. Daí a importância de Redes (de gestão municipal, das escolas e das organizações do território) se articularem a fim de promover a ampliação da jornada escolar. Em média, as escolas oferecem 4 horas de permanência por estudante por dia nas escolas. O Plano Nacional de Educação propõe a meta de ampliação de pelo menos 50% das escolas com a oferta mínima de 7 horas de permanência até 2025, devendo ser definida de acordo com os contextos locais e as necessidades dos estudantes em cada etapa, sem perder de vista a importância do acesso estudantil a diferentes interações e oportunidades educativas mediadas pela escola.

Em Tremembé, como já visto no breve histórico da Rede, foi oferecida uma ampliação de jornada por meio do Programa Mais Educação, porém como uma proposta de política indutora da Educação Integral. Mesmo sendo em regime de atividades apenas contraturno, o estudante permanecia 7 horas em tempo corrido.

Importante esclarecer que existe uma diferença entre escola de turno-contraturno e escola de tempo integral. A primeira se refere a uma organização em que a escola oferece atividades diferenciadas em um período e as atividades do período regular, em outro. Já o segundo modelo traz uma organização da grade curricular que contempla um currículo integrado, mesclando as atividades obrigatórias com as atividades da parte diversificada, constituindo aulas, conteúdos, práticas e projetos interdisciplinares. Essa organização amplia a discussão da Educação Integral como expõe Moll:

- Escola de tempo integral, em sentido restrito refere-se à organização escolar na qual o tempo de permanência dos estudantes se amplia para além do turno escolar, também denominada, em alguns países, como jornada escolar completa. Em sentido amplo, abrange o debate da Educação Integral – consideradas as necessidades formativas nos campos cognitivo, estético, ético, lúdico, físico-motor, espiritual, entre outros – no qual a categoria “tempo escolar” reveste-se de relevante significado tanto em relação a sua ampliação, quanto em relação à necessidade de sua reinvenção no cotidiano escolar

(MOLL, 2010, pp. 51-7).

O Centro de Referências ainda destaca a importância da ampliação do tempo com seus múltiplos arranjos a fim da garantia de formação integral:

A ampliação da jornada escolar é condição fundamental para uma formação integral. E a partir desta ampliação, são múltiplos os arranjos e modelos possíveis. É possível combinar aulas de 45 ou 50 minutos com tempos mais extensos. Desenvolver práticas educativas inovadoras e inclusivas baseadas em projetos, experimentações, grupos interativos. Desenvolver atividades que aconteçam em diferentes espaços da escola ou do território. Integrar espaços e agentes das comunidades ao cotidiano dos estudantes. O importante é que estas formas de organização estejam previstas no projeto político pedagógico da escola e sejam fruto de um planejamento integrado da equipe que confira intencionalidade pedagógica às estratégias.

É nessa perspectiva integral e integradora que, em 2019, a Rede de Tremembé inaugura sua primeira escola de tempo integral, a EMEF José Inocêncio Monteiro: escola que não só amplia, como também ressignifica seus tempos de aprendizagem em atividades e projetos interdisciplinares. Na escola, os estudantes dos anos iniciais, do 1º ao 5º ano, permanecem 7 horas diárias, com aulas dentro e fora da escola, aulas nos laboratórios de ciências e salão de jogos educativos. Para tanto, faz-se necessário múltiplos arranjos de tempo.



Espaços que educam

Na Educação Integral, a escola deve trabalhar na perspectiva de que o espaço é um elemento essencial da abordagem educativa, possibilitando experiências significativas, que tem como parceiros não só as crianças e seus professores, mas também os pais e a comunidade escolar.

Partindo do pressuposto de que todos **os espaços educam**, o modo como se organiza os espaços nas escolas indica como se compreende a criança e o jovem em seu processo de desenvolvimento e o papel do trabalho educativo. Manejar os espaços para promover ambientes de confiança e colaboração é fundamental na Educação Integral.

Os espaços nas escolas: o que toda a educação básica aprende com a Educação Infantil

Com vistas a garantir uma Educação Básica de qualidade, é fundamental pensar, discutir e refletir sobre a organização dos espaços nas

1ª Escola de tempo integral
EMEF José Inocência Monteiro, Projeto Xadrez.

escolas desde a Educação Infantil até o Ensino Fundamental. As escolas das infâncias vivem um intenso processo de revisão de concepções sobre a educação em espaços coletivos, a partir da seleção e do fortalecimento de práticas pedagógicas mediadoras de aprendizagens. Esse movimento pode e deve inspirar também toda a Educação Fundamental.

Estudos atuais nos apontam os espaços como um parceiro pedagógico dos educadores, conforme a proposta do “Currículo Integrador da infância Paulistana”, do município de São Paulo: “[o]s espaços são compreendidos como o segundo educador, pois é, como a professora e o professor, um elemento essencial na promoção das aprendizagens das crianças e de seu desenvolvimento” (SÃO PAULO, CIDADE, 2015, p.47).

A organização dos espaços e dos materiais já são objeto de estudo de vários autores desde o século XIX até hoje. Destacam-se Friedrich Froebel (1782–1852), Maria Montessori (1870–1952), Célestin Freinet (1896–1966), entre outros. Grandes contribuições na educação, principalmente relacionada à Educação Infantil, teve influência do professor italiano Loris Malaguzzi (1920–1994), criador de uma nova proposta educativa aplicada inicialmente em Reggio Emilia. Essa proposta tem como foco principal os direitos das crianças e fez surgir uma educação inovadora, no que é considerada atualmente uma das melhores escolas da infância do mundo.

Essa proposta defende que as crianças possuem cem linguagens. Essas linguagens precisam ser valorizadas e estimuladas porque elas representam as múltiplas dimensões de desenvolvimento integral das crianças, que podem e devem permanecer ativas nos jovens. Para isso, a escola deve trabalhar na perspectiva de que o espaço é um elemento essencial da abordagem educativa, possibilitando experiências significativas, que têm como parceiros não só as crianças e seus professores, mas também os pais e a comunidade escolar. Para Malaguzzi (HAWKINS, 1999) e a chamada abordagem Reggio Emilia, a organização do espaço é um grande diferencial da proposta pedagógica como importante fator no processo de aprendizagem das crianças. O modo como organizamos o espaço, como ofertamos materiais para a livre exploração ou pelos quais criamos oportunidades de interações e de investigação indicam o que pensamos sobre o processo de desenvolvimento das crianças e dos jovens e como entendemos o papel do trabalho educativo.

Espaço ou ambiente?

Segundo a definição de Maria da Graça Horn:

• O termo “espaço” refere-se aos locais onde as atividades são realizadas e caracteriza-se pela presença de elementos, como objetos, móveis, materiais didáticos e decoração. O termo “ambiente”, por sua vez, diz respeito ao conjunto desse espaço físico e às relações que nele se estabelecem, as quais envolvem os afetos e as relações interpessoais dos indivíduos envolvidos nesse processo, ou seja, adultos e crianças. Portanto, no **espaço**, situam-se aspectos mais objetivos, enquanto no **ambiente** situam-se os subjetivos. Nesse sentido, não se considera somente o meio físico ou material, mas também as interações que são produzidas nesse meio. A relação entre espaço e ambiente é de dependência, complementaridade, soma e fortalecimento.

(HORN, 2017, p. 18)

A relação entre espaço e ambiente é de dependência, complementaridade, soma e fortalecimento. Neste sentido, espaço e ambiente são socialmente construídos e fruto das interações realizadas pelos atores que atuam no contexto da escola.

A concepção e a forma de organização do espaço da escola é um dos aspectos fundamentais de uma proposta pedagógica porque é por meio do que encontra disponível no espaço escolar que a criança entra em contato com os objetos culturais, aprende e se desenvolve. É o modo de experiência do espaço escolar que vai moldando no jovem uma cultura escolar, um comportamento e uma postura de estudante. Se queremos que os jovens sejam autônomos, criativos e engajados no estudo, devemos ofertar oportunidades para isso: ambientes e espaços favoráveis ao estudo, à autonomia e ao engajamento em formas autênticas e significativas de investigação - para todos e para cada um dos estudantes.

Nesse sentido, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e para a Educação Fundamental pontuam a necessidade de pensar em uma infraestrutura e em formas de funcionamento da instituição que garantam ao espaço físico uma constituição como ambiente que permita bem-estar promovido pela estética harmônica e integrada ao ambiente (relação com a sustentabilidade proposta pelos ODS), pela boa conservação dos materiais, pela higiene, pela

segurança e, principalmente, pela possibilidade de as crianças e os jovens brincarem e interagirem.

Para bebês e crianças, trata-se de uma necessidade básica: destacar que “os espaços são um importante elemento curricular e potencializador das aprendizagens infantis” (SÃO PAULO, 2015) e que devem ser intencionalmente planejados no cotidiano escolar, a partir da imagem das crianças como sujeitos que experimentam e constroem o mundo.

Nas escolas de Educação Infantil da Rede Municipal de Tremembé, os espaços internos das salas de referência são organizados por “Cantos” de atividades diversificadas e os espaços externos, em áreas de interesse (parque, brinquedoteca, sala de leitura etc.) e cuidados (higiene, alimentação), levando em consideração a dimensão física, a faixa etária das crianças, seus interesses e particularidades. Tal experiência pode ser aproveitada como inspiração para a Educação Fundamental.

EMEI Prof.^a Maria Pia Iori



A organização dos espaços nas Unidades Educacionais deve proporcionar na Educação Infantil e podem estimular na Educação Fundamental:

- A exploração de materiais diversos, incluindo materiais naturais e objetos industrializados que despertem o máximo de interesse de experimentação.
- Diferentes interações com o meio, com outros bebês e crianças, com adultos e até consigo mesmo (no recolhimento para si de que as crianças muitas vezes precisam).
- A transformação do espaço de acordo com as necessidades dos grupos de bebês e crianças, proporcionando o exercício de sua autonomia de modo cada vez mais amplo, explorando-o, realizando livremente seus próprios movimentos e criando outros mais elaborados.
- O acesso a diferentes espaços (salas, pátios, quadras, parques, bibliotecas, o entorno das Unidades Educacionais, os espaços públicos da comunidade e da cidade) que possibilitem novas experiências, a descoberta, a exploração, o movimento, o contato com diferentes culturas, com diferentes pessoas, a construção de hipóteses, de teorias explicativas sobre as coisas e as diferentes formas de expressão dos bebês e das crianças – as múltiplas linguagens e as culturas infantis.

(SÃO PAULO, 2015, p.49).

Portanto, na Educação Integral de Tremembé, experiências de aprendizagens das crianças e jovens não se limitam aos espaços internos e externos da Unidade Educacional. Ocupar os espaços do entorno da instituição, seu bairro, sua cidade, oferecendo aos estudantes condições de experimentar autonomamente a exploração e a transformação desses lugares, mobiliza as competências gerais e faz com que o território ganhe mais sentido para a constituição do jovem e para seu engajamento na cidadania, pois o espaço e os estudantes são tratados como sujeito e objeto pedagógico pela intencionalidade docente, numa perspectiva integradora.

Sendo assim, a conexão íntima entre espaços, ambientes, tempos, currículo e as concepções de criança, de infância e de juventude se traduzem em Qualidade Social da Educação, numa perspectiva integradora que valoriza as experiências e as culturas infanto-juvenis e as culturas do território. Educar vai além da sala de aula.

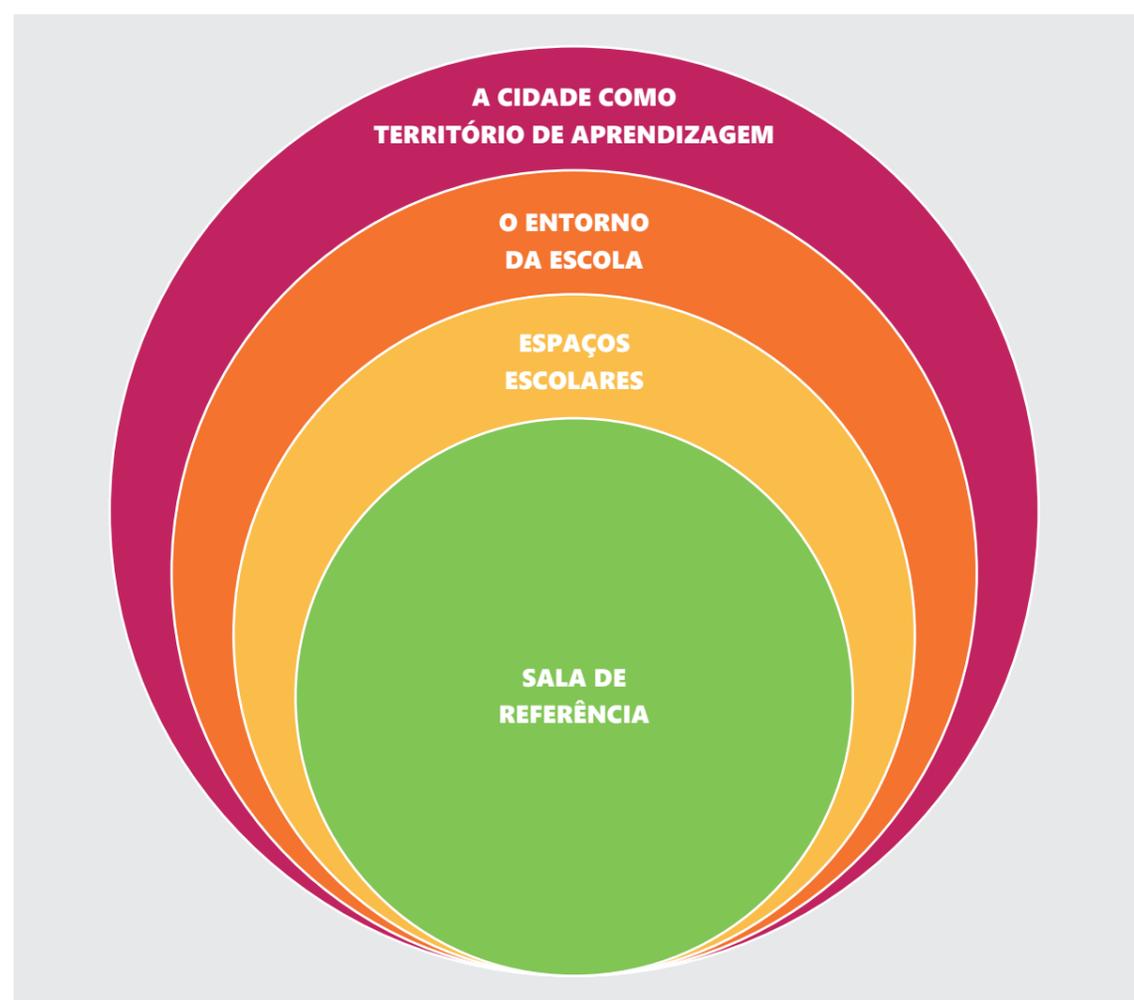


Fig.16. Esquema representativo das múltiplas dimensões espaciais a serem planejadas na educação integral. Fonte: elaboração própria.

Formas de agrupamentos: como planejar trabalhos em grupo

Quando repensamos o currículo e nossas práticas, de forma a promover a aprendizagem investigativa, dinâmica e geradora de conhecimentos múltiplos, a forma de organizar os espaços precisa estimular interações entre os estudantes, em qualquer etapa da trajetória escolar. A maneira de melhor promover interações é por meio de agrupamentos na sala de aula ou fora dela. Porém, desde a Educação Infantil até os anos finais do Ensino Fundamental os trabalhos em grupo, vão muito além de uma mera organização espacial, uma vez que requerem intencionalidade pedagógica.

Na Educação Infantil e na Educação Fundamental, buscando atender às necessidades de interação social e acolher e valorizar as culturas infantis, devemos ter um olhar atento às possibilidades das diferentes inter-relações das crianças valorizando os agrupamentos em suas diversas formas: com todo o seu grupo, em duplas, em grupos pequenos, com parceiros de faixas etárias diferentes ou competências diferentes, em sala, entre salas, entre idades e o Ensino Fundamental, com regularidade na rotina em configurações que desafiam as crianças e os jovens a ocupar diferentes posições refletindo um trabalho de grupo em constante movimento.

Os agrupamentos podem ser planejados e elaborados sob diferentes critérios, a partir da intencionalidade do professor. Assim são quartetos, trios, duplas que trabalham juntos, e são, ora escolhidos pelo professor a partir de observações individuais, ora formados pelas próprias crianças por livre escolha, a depender da situação. Os mesmos agrupamentos podem compor diferentes propostas e, através de cada um, descobriremos novas possibilidades.

Os grupos etários considerados pela Base Nacional Comum Curricular não devem ser compreendidos de forma rígida, pelo contrário, devem avivar as possibilidades de construção da expressão infantil baseadas nas teorias sociointeracionistas para sustentar a relevância da interação entre crianças maiores e menores no que diz respeito à construção do conhecimento que se desenvolve na zona de desenvolvimento proximal (ZDP), que é a distância entre o nível de desenvolvimento real (que se constitui em função daquilo que a criança já pode fazer sem auxílio) e o nível de desenvolvimento potencial (que se entende como aquilo que a criança poderá fazer sob orientação de um adulto ou com o auxílio de outro par). A ZDP compõe um conjunto de infor-

mações que a criança tem a potencialidade de aprender, mas cujo processo ainda não completou, isto é, conhecimentos fora de seu alcance atual, mas potencialmente atingíveis (VYGOTSKY, 1987a e b).

As relações educativas realizadas nessa configuração de grupos diversos, tendo uma ação docente intencional, são um caminho possível para colocar em perspectiva uma Educação Básica que respeite a criança e o jovem na sua heterogeneidade, alteridade, na forma de agir, estar, compreender e ressignificar o mundo na relação com os seus pares, enriquecida por encontros plurais.

Tanto na Educação Infantil quanto no Ensino Fundamental, as interações entre os estudantes devem ser intencionalmente planejadas por professores e equipes gestoras, nas rotinas e atividades permanentes, pois são promotoras de aprendizagens diversas e significativas. Portanto, deve-se alternar momentos de atividades individuais com outros, realizados em pequenos e grandes grupos, e planejar momentos de atividades entre estudantes de faixas etárias diferentes (parques interativos, oficinas, momentos de alimentação, projetos institucionais etc.).

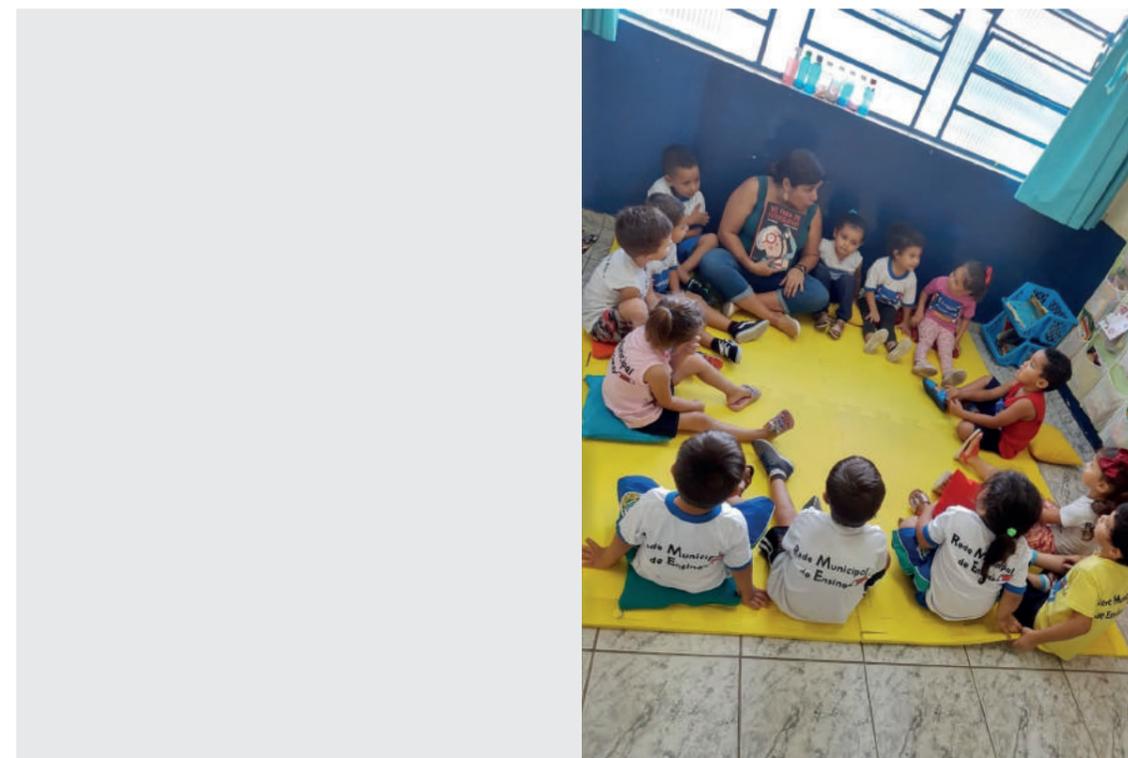
Nos anos iniciais e finais é interessante experimentar as diferentes possibilidades e usá-las, e até discuti-las pedagogicamente com o grupo: sala em “U”, em roda, em duplas, em grupos, em fileiras etc. relacionando cada forma de organização do espaço com os objetivos da aula, do projeto ou da sequência em foco.



EMEF Prof.ª Emília de Moura Marcondes

Círculo e semicírculo

favorecem que todos se vejam e se ouçam. São formatos adequados a debates e socializações.



EMEI Nair de Mattos Queiroz

EMEF Prof.ª Emília de Moura Marcondes



Reunir todos em uma **grande mesa** estimula a proximidade, convidando a diálogos mais estreitos. Essa sugestão apenas é viável em turmas não muito grandes ou para divisões internas (de 15 a 20 alunos).



Em **fileiras**, o foco se mantém no professor e dificulta que os estudantes se vejam no todo. Disposição adequada para provas, aulas expositivas e momentos de instrução por parte do educador.

Prof.ª Emília de Moura Marcondes

Alunos organizados em **trios** podem trabalhar na diagonal ou em triângulo. O trio permite mobilidade para o professor e visão para acompanhar a turma. É adequado para a realização de atividades de mobilização dos saberes prévios (por meio da produção de desenhos ou de esquemas de mapas conceituais).



Centro Educacional Antônio de Mattos Barros- unidade II



Grupos favorecem a interação entre os alunos para a produção de trabalhos, pesquisas, trocas de informações, sistematizações etc.

Creche Eliza Rossi Lima

EMEF Prof.ª Emília de Moura Marcondes



Duplas são variações do grupo e permitem que os estudantes socializem ideias e registros e operacionalizem um modo de trabalho bastante produtivo, pois preservam mais a individualidade e o tempo pessoal do que os agrupamentos maiores. Adequado ao dia a dia.



Na **biblioteca**, a vivência no acervo amplia a visão e o repertório da produção escrita dos diferentes autores. O contato com livros, sua exploração e o manuseio são fundamentais para alimentar a curiosidade.

EMEF Prof.^a Amália Garcia Riberio Patto Amália

Aulas e atividades externas

no pátio da escola, da igreja, em praças e outros locais do território estimulam os sentidos, permitem mobilizar as dez competências gerais com mais facilidade, integrando-as à atividade de estudo como investigação contextualizada e articulada à vida.



EMEI Prof.^a Nair de Mattos Queiroz

Fig.17. Ilustração de possíveis agrupamentos dos estudantes dentro e fora da sala de aula. Fonte: Fotos: Secretaria Municipal de Educação de Tremembé. Agrupamentos: elaboração própria adaptado de ANDRADE et al, 2012, pp. 36 e 37.¹⁰

O modo de organizar os agrupamentos em sala deve ser relacionado com os objetivos pedagógicos. Importante ressaltar que, nessa discussão, todos os agrupamentos não se limitam à sala de aula, visto que em aulas externas e no território, é possível planejar o uso e a alternância entre múltiplas formas de agrupamentos dos estudantes de acordo com a intencionalidade pedagógica do professor (trabalho individual, em duplas, trios, grupos, grande roda etc).

Grupos homogêneos e heterogêneos

A formação do grupo requer uma estratégia que depende muito da intencionalidade do professor, deve acontecer de modo a alcançar os objetivos por ele estabelecidos e para o desenvolvimento das habilidades e competências descritas no planejamento. Existem dois modos de formação de grupos, pela homogeneidade e pela heterogeneidade.

Os grupos homogêneos são aqueles em que os participantes apresentam características comuns, por nível e ritmos de aprendizagem ou por gêneros, territórios, portanto, pressupõe-se que esses participantes estão no mesmo ponto de partida. Esse formato de grupo é utilizado quando, por exemplo, o professor precisa levantar um diagnóstico da sala. Nestas turmas é mais fácil encontrar um ritmo comum a todos e, nesse sentido, tornar mais eficaz o processo de aprendizagem, podendo organizar os grupos heterogêneos.

Os grupos heterogêneos se constituem, segundo Caderno de implementação do Comunidade de Aprendizagem (INSTITUTO NATURA, sem data, pág.7), com participantes de diferentes níveis de conhecimento, habilidades, gênero, cultura, língua etc. Com esse modelo, garantimos a maior diversidade e heterogeneidade possíveis entre os estudantes. O trabalho com grupos heterogêneos, ao favorecer abertura à diversidade, estimula o agir com flexibilidade e sem preconceito estabelecendo um convívio harmônico com os diferentes.

O trabalho com a heterogeneidade deve ser incorporado às ações dentro da escola, construindo boas situações didáticas que mobilizem habilidades intelectuais autênticas e significativas. Quando bem planejadas, as atividades em grupo engajam os estudantes e, assim, contribuem para formá-los pensadores de enfoque mais profundo, articulado ao seu próprio desenvolvimento e autoconhecimento. Ou seja, o professor deve estar muito atento a não reduzir as atividades em grupo ao cumprimento raso de tarefas que os alunos fazem de modo mecânico, com o objetivo

10 Disponível em: https://issuu.com/editorageodinamica/docs/lp_2012. Último acesso em 15/10/2019

de agradar o professor para ganhar nota. As formas de agrupamento devem estar sempre vinculadas aos objetivos propostos para as atividades.

Gestão pedagógica de trabalhos em grupo

Trabalhos em grupo são estratégias pedagógicas comuns nas escolas e servem para ajudar a elaborar questões. Nem tudo se ensina bem por meio de trabalhos em grupo, há tarefas de aquisição e treinamento que são mais bem desempenhadas individualmente ou em duplas. Segundo Rachel Lotan e Elizabeth Cohen, especialistas em sociologia da educação e em planejamento de trabalhos em grupo:

• O trabalho em grupo é uma técnica eficaz para atingir certos tipos de objetivos de aprendizagem intelectual e social. É excelente para o aprendizado conceitual, para resolução criativa de problemas e para o desenvolvimento de proficiência em linguagem acadêmica. Socialmente, melhorar as relações intergrupais, aumentando a confiança e a cordialidade. Ensina habilidades para atuar em equipe que podem ser transferidas para muitas situações, seja escolares ou da vida adulta. O trabalho em grupo é também uma estratégia para enfrentar problemas comuns na condução da sala de aula, como manter os estudantes envolvidos em sua atividade. Mais importante ainda, o trabalho em grupo torna mais acessíveis as tarefas de aprendizagem para um número maior de estudantes em sala de aula com grande diversidade de competências acadêmicas e proficiência linguística. O trabalho em grupo produtivo aumenta e a profunda oportunidade de aprender conteúdos e desenvolver a linguagem e, portanto, tem potencial para formar salas de aula equitativas.

(LOTAN; COHEN, 2017, p.7)

As diferentes modalidades de trabalho em grupo visam criar oportunidades para que os estudantes interajam, elaborem coletivamente, se ajudem mutuamente, desenvolvam empatia e colaboração, criem juntos e, sobretudo, sistematizem conhecimentos que vão sendo construídos coletivamente na escola. No entanto, raramente o ensino intencional de **como** trabalhar em grupo é assegurado nas escolas.

Tão importante quanto os conteúdos dos componentes curriculares (operações matemáti-

cas, uso da linguagem, conceitos de história e geografia etc.), que devem ser trabalhados coletivamente, são os próprios conteúdos de aprendizagem de trabalho em grupo: dialogicidade, turnos de fala, abertura à diferença, observação ao tempo, divisão de papéis etc. Assim, é fundamental que todos os professores conheçam as diferentes modalidades de trabalho em grupo e ensinem aos estudantes **como** trabalhar bem em grupo.

Em todas as atividades de trabalhos em grupo, é importante ensinar (tematizar) a importância da estratégia escolhida, a que propósito ou objetivo ela se aplica e, como um hábito a ser construído, tematizar a necessidade de divisão de papéis no grupo para facilitar a autogestão do trabalho e para ensinar a todos a desempenhar esses diferentes papéis ao longo do tempo e nas diferentes oportunidades de cocriação.

Divisão de papéis de trabalhos em grupo

Fazer os estudantes aprenderem o que define o trabalho em grupo, a planejar a divisão de papéis para que todos tenham responsabilidade em seu desempenho e organizem um rodízio nas tarefas, é ensinar progressivamente os estudantes a dividir com o professor (no que lhes cabe enquanto aprendizes) a tarefa de se responsabilizar pelo resultado do grupo e do trabalho proposto. Os papéis comumente divididos em grupos são:

- **Gestor do tempo:** ajuda a controlar o tempo da atividade no grupo;
- **Repórter:** fala em nome do grupo na socialização;
- **Escreva ou relator:** registra a síntese das discussões;
- **Moderador ou facilitador:** garante que o grupo cumpra a pauta acordada das atividades e assegura a alternância dos turnos de fala no grupo;
- **Harmonizador:** observa se todos participam e contribuem com suas ideias; estimula a fala e escuta de quem tem mais resistência ou timidez em se colocar; pontuação mais extrovertido e participativo a necessidade de escutar mais os demais;
- **Responsável pelos materiais:** busca e devolve organizados todos os materiais disponíveis para a atividade, deixando o espaço organizado.

No entanto, não necessariamente é preciso ensinar a dividir todos esses papéis de uma vez. De acordo com seus objetivos e com a faixa etária dos estudantes, o professor pode selecionar e experimentar a divisão de alguns papéis e alterná-los entre os estudantes.

O planejamento mais eficaz para o ensino do trabalho em grupo deve ser compartilhado com a coordenação e demais professores em HTPC, de modo que o coletivo defina objetivos comuns por série, de acordo com as características e necessidades dos estudantes. Quando a escola atua na consolidação de uma **cultura intencional** de trabalho em grupo constrói-se um **hábito** que se consolida mais rápido e fortemente nos estudantes, uma vez que eles percebem e assimilam coerência entre as instruções dos diferentes professores.

Centro Educacional Antônio de Mattos Barros- unidade II



Desafios do trabalho em grupo

O professor não deve supor que os estudantes já saibam trabalhar em grupo, mas sim, ensinar tanto o conteúdo da matéria ou tópico em questão quanto os pilares do trabalho em grupo: divisão de papéis, responsabilidades compartilhadas, rodízio de papéis, gestão do tempo, cuidado, responsabilidade e respeito entre colegas.

É fundamental o professor conhecer bem os estudantes para mapear o perfil de cada um e saber manejar problemas de *status* entre os estudantes (LOTAN & COHEN, 2017). Segundo a pesquisa de sociologia de educação aplicada de Lotan e Cohen (2017), sempre há nos grupos humanos questões de *status* resultantes das diferentes posições hierárquicas estabelecidas no grupo ao longo da convivência.

Esse fenômeno ocorre em todas as organizações sociais e também nas escolas, com grande impacto na formação das crianças e jovens. Problemas como *bullying* e rivalidade entre turmas são frequentes no ambiente escolar. Por isso é tão importante o professor conhecer estratégias e problemas associados ao trabalho em grupo para desenvolver capacidade de ler, interpretar e mediar conflitos, mitigando-os em prol da prática dialógica e dos valores democráticos.

Assim como o aprendizado sobre as diferentes áreas do conhecimento para o desenvolvimento de competências, os estudantes precisam aprender que, independentemente de suas preferências pessoais, é necessário aprender a trabalhar em grupo e a dividir tarefas, respeitando-se e ampliando a aprendizagem de todos e de cada um. Que as boas parcerias acadêmicas não necessariamente são as boas parcerias na vida - amigos, namorados etc. E que na escola é imprescindível aprender a trabalhar bem com todos e a saber lidar com situações de rivalidade e dificuldade de comunicação. Portanto, é fundamental o professor desenvolver o ensino de estratégias intencionais de escuta e de participação de todos.

Estudantes com perfil de liderança, muito expansivos, tendem a dominar os critérios de divisão do trabalho no trabalho em grupo. Estudantes mais tímidos e “fazedores” tendem a ser sobrecarregados pelos demais, que então se acomodam. O professor deve saber ajudar a compor os grupos evitando concentrar o mesmo perfil de estudante no grupo e mantê-lo suficientemente heterogêneo para rodízio de papéis e observar o comportamento dos estudantes. Por isso, professo-



res especialistas precisam do apoio da coordenação e de diagnósticos construídos coletivamente em HTPC para compreender melhor a complexidade da personalidade de cada estudante, ampliando suas potencialidades e cuidando de estimular o desenvolvimento seus pontos mais frágeis.

É desejável que o professor, com apoio da coordenação, construa com a turma um modo de registro (por exemplo, uma tabela) do rodízio de papéis entre todos os estudantes. É desejável a escola ou mesmo cada série ter desenvolvida uma rubrica com descritores do que se espera de comportamento adequado no cumprimento de cada papel no trabalho em grupo. Se os critérios são claros, escritos e compartilhados com os estudantes, tende a ser mais fácil seu aprendizado e sua interiorização como comportamento. Assim, facilita-se o desenvolvimento das competências de autoconhecimento e automonitoramento de cada um e do conhecimento, colaboração e monitoramento entre pares nos grupos e na classe.

Com rubricas torna-se mais fácil ao estudante compreender o que é esperado que ele desenvolva, se automonitorar e a dar retornos mais objetivos sobre seus colegas. Do mesmo modo, para o professor se torna mais objetivo o que e como avaliar cada um no trabalho em grupo.

Tipos de trabalhos/atividades em grupo

Há diferentes formas trabalhos de grupo: trabalhos dedicados à realização de desafios estruturados pelo professor; atividades para consolidação e sistematização de aprendizagens; trabalhos para a criação mais livre e aberta dos estudantes. Em seguida, apresentam-se algumas das modalidades centrais de trabalho em grupo e seus objetivos pedagógicos.

Grupos para elaboração de desafios ou tarefas

São os tradicionais trabalhos em grupo para realização de propostas estruturadas pelo professor para introduzir os estudantes em um tópico, sejam exercícios retirados de livro didático, seja a proposta de um desafio ou problema definido.

De acordo com a intencionalidade pedagógica, o professor define o tamanho do grupo e organiza a consigna. Normalmente é necessário que o professor entregue consignas escritas e claras, prevendo a divisão de papel entre a equipe e gestão do tempo (tarefa que pode ser feita apenas pelo professor ou compartilhado com os estudantes). Tanto quanto os conteúdos das atividades, é preciso explicitamente ensinar as estratégias escolhidas para trabalhar em grupo e a divisão eficaz de tarefas, para que nenhum integrante seja sobrecarregado ou excluído.

Grupos de criação

Trata-se de trabalho em grupo sem tarefas muito diretas e estruturadas pelo professor e mais abertos à invenção e cocriação coletiva dos estudantes. Nesses grupos, também é necessário dividir papéis e criar alguma forma de monitoramento do processo criativo, porém as consignas podem ser mais abertas.

O princípio de criação pode ser explicado por meio da síntese da aprendizagem criativa (RESNICK, 2017): mobilizar a aprendizagem dos estudantes pelos quatro **Ps**: **P**aixão dos estudantes pelo tema, trabalho em **P**ares, desenvolvimento de um **P**rojeto com **P**ropósito claro e o “(Hard)Play”, ou “explorar brincando com as mãos”.

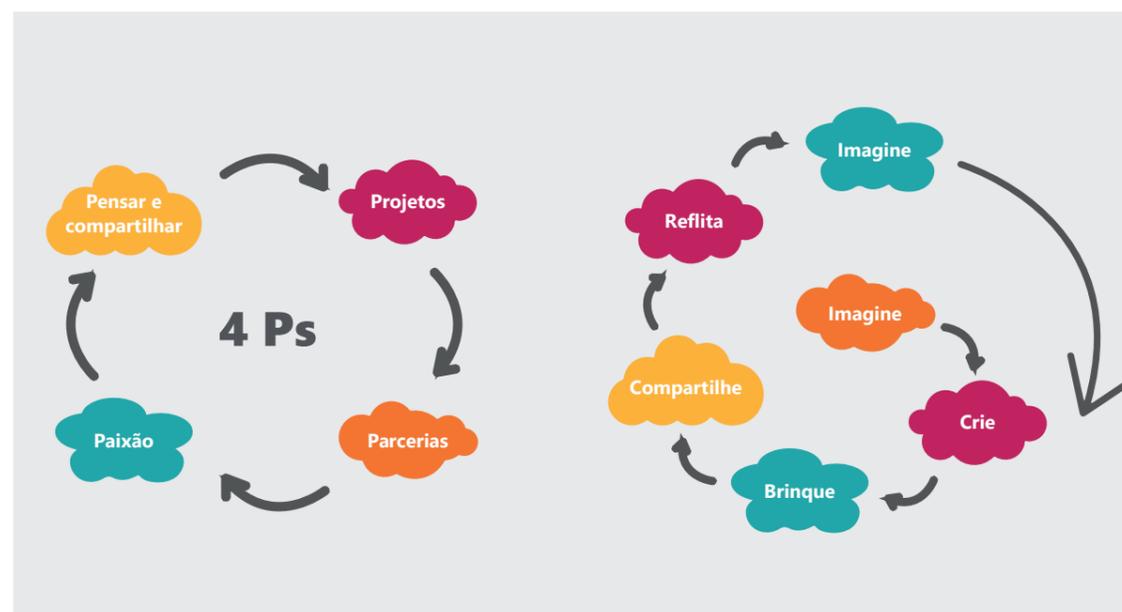


Fig.18. Os 4 Ps da aprendizagem criativa¹¹ e a espiral de aprendizagem que caracteriza o aprender humano desde a infância segundo Mitchel Resnick (2017). A proposta de Aprendizagem Criativa desenvolvida por Resnick no MIT é impulsionada no Brasil pela Rede Brasileira de Aprendizagem Criativa. Saiba mais em: <http://aprendizagemcriativa.org/>. Último acesso em 02/10/2019.

Espaços de participação dos estudantes, famílias e comunidade

Em Tremembé, a participação dos **estudantes** deve ser garantida para além das tarefas didáticas da sala de aula. Como forma de garantir aos estudantes o exercício dos princípios dialógicos da pedagogia da Rede, define-se que toda a escola deve possibilitar a inclusão de estratégias de escuta permanente aos estudantes. Uma participação efetiva dos educandos acontecerá por meio da implementação de mecanismos que os façam protagonistas no processo de ensino e de aprendizagem formando pessoas críticas e participativas.

Com esse intuito, essa participação pode ser concretizada por meio de inúmeras ações, entre elas, agregam-se: conselho escolar, conselho de classe participativo, grêmios estudantis, comissões mistas, assembleias estudantis etc.

¹¹ Dica sobre a aprendizagem criativa, ver o curso aberto “Aprendendo a aprendizagem criativa” com materiais em português e vídeos legendados. Sugestão: começar com o vídeo de Mitchel Resnick:

• Introdução aos 4 Ps. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=zALGoSjlvAY&t=1s>>. Último acesso em 02/10/2019.
• Introdução ao experimentar criativo no território como a espiral da aprendizagem de um “jardim da infância para vida toda”. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=VaSSFKgIBss>>. Acesso em 02/10/2019.



Conselho escolar

Os conselhos escolares têm como função, discutir, analisar e aprovar questões acerca da educação na instituição escolar, na parte administrativa, financeira e pedagógica. Assim, esse colegiado, participa das decisões coletivas, responsabiliza-se e compromete-se com a função social da escola em consonância com o seu Projeto Político Pedagógico.

Conselho de classe participativo

O conselho de classe participativo é outro espaço de reflexão pedagógica entre professores, estudantes e familiares sobre as questões que envolvem o processo de ensino-aprendizagem, momento utilizado para reavaliar práticas e traçar novas metas em prol do alcance do sucesso educacional dos envolvidos.

Grêmio estudantil

O grêmio estudantil é um importante meio de organização discente, que participa de maneira ativa e autônoma na defesa do interesse dos estudantes frente às demandas da escola, favorecendo a construção de uma consciência crítica e participativa.

Comissões mistas

É uma forma de participação que se baseia no envolvimento de todos os atores da comunidade escolar através do diálogo igualitário, encarrega-se de cumprir, desempenhar, supervisionar e avaliar de maneira constante, algum aspecto ou atividade concreta que incida diretamente nas questões educativas da escola. As comissões mistas são uma AEE¹² (Atuação Educativa de Êxito) do Programa Comunidade de Aprendizagem.

¹² AEE são práticas avaliadas por investigações científicas e validadas por membros da comunidade científica internacional, que demonstram gerar os melhores resultados em qualquer contexto. As AEEs consistem em formas de participação da comunidade e de voluntários (não apenas de pais) tais como: grupos interativos heterogêneos (para diversos tipos de estudos, como matemática); tertúlias literárias dialógicas (grandes rodas de leitura de clássicos da literatura mundial e; bibliotecas comunitárias interativas.



Comissão Mista da
EMEF Ernani Giannico

Assembleias escolares

Reuniões de estudantes, cujo objetivo é a resolução de problemas que afetam a todos no ambiente escolar, sendo um importante meio para proporcionar o fortalecimento do grupo pelo diálogo igualitário, favorecendo empatia, criticidade e uma educação mais democrática. As estratégias supracitadas são subsídios para realização de uma participação dos estudantes mais significativa dentro da gestão do espaço escolar, tornando-os agentes transformadores e autores de sua própria história contribuindo para uma sociedade justa e igualitária.

Participação também é coisa de criança

As crianças não só podem como precisam ter seus espaços de participação garantidos. Em rodas de conversas, devem ser estimuladas a se expressar de todas as formas. Nos momentos organizados, que chamados de **conselhinhos**, as crianças participam das rodas de conversa com propostas, como regras de convivências, melhorias na infraestrutura ou mesmo temas para as aulas e projetos, que podem ser organizadas ou por sala ou também por representantes, assim como os grêmios. Uma vez aprovadas, essas propostas podem ser levadas à assembleia geral para votação de todos os estudantes. Importante lembrar que os adultos, como professores e equipes gestoras, devem não só mediar as conversas, como também as conduzir, para que as escolhas estejam de acordo com o que rege as unidades escolares e com as propostas pedagógicas.

Projetos de articulação escola-comunidade, que favorecem a participação e a escuta

Além dos espaços institucionais de participação dos estudantes acima descritos, a Rede educacional de Tremembé desenvolve e estimula outros projetos que têm como objetivo principal ampliar a participação dos estudantes com a comunidade, exercitando a escuta dos adultos para com os jovens. Como exemplo, temos os Projetos Criativos da Escola¹³, o FAST Teen, uma das modalidades do FAST e a Rede Jovem do PVE¹⁴. Ações como essas trazem a voz e a escuta dos jovens, colocando-os como protagonistas dos processos, engajando-os como agentes conhecedores, críticos e transformadores da realidade.

A **comunidade**, sendo em sua maioria composta pelas famílias dos estudantes, participa ativamente da rotina das escolas. A Rede de Tremembé tem como parte de sua concepção pedagógica, como visto no capítulo 4.1, a participação das famílias em diversas ações. Pesquisas inter



FAST TEEN- EMEF Comendador Teixeira Pombo

nacionais, como a INCLUD-ED¹⁵ (FLECHA, 2015) proporcionaram novas evidências sobre o impacto positivo que o envolvimento familiar e comunitário trazem para melhorar o rendimento acadêmico e a convivência na escola e no território.

13 Projeto do Instituto Alana, que visa desenvolver empreendedorismo social nas escolas.

14 Programa Parceira pela Valorização da Educação, programa educacional desenvolvido por institutos parceiros: Instituto Votorantim, Suzano e Comunidade Educativa – CEDAC e CENPEC.

15 INCLUD-ED – Strategies for Inclusion and Social Cohesion in Europe from Education, projeto, coordenado pelo CREA - Centro de Investigação em Teorias e Práticas, da Universidade de Barcelona, que analisou estratégias educativas que contribuem para superar as desigualdades e promover a coesão social, bem como aquelas que geram exclusão social.



FAST- EMEF Jerônimo de Souza Filho



Voluntário da comunidade participando do Grupo Interativo

Por exemplo, há muitas pesquisas conduzidas em cidades e países que introduziram o já citado Programa FAST (*Families and Schools Together*), que demonstram resultados significativos na melhora do desenvolvimento acadêmico do aluno, na diminuição de conflitos e sintomas de estresses emocionais na escola e na família, o desenvolvimento de capital social entre as famílias e de maior aproximação entre a família e a escola. Em Tremembé, a implementação do FAST possibilitou abertura e acolhimento por parte das escolas e participação qualificada das famílias em todas as instâncias de colaboração possível entre famílias e escolas para o melhor desenvolvimento do aluno.

No FAST, as famílias participam de 8 a 10 sessões sistematizadas na escola. Nesses encontros, são formados grupos de famílias, formando os chamados Hubs. Ao longo do ano a escola pode fazer vários ciclos do programa para que progressivamente toda a escola participe. As sessões envolvem atividades diversas, às vezes só entre os membros da família (como o grupo de pais e momento em dupla) e às vezes no hub todo (como no momento do sorteio e da chuva). Após o cumprimento das sessões, as famílias são certificadas em uma formatura, momento de valorização e reconhecimento da participação.

A participação da comunidade na escola acontece por espaços institucionais e por projetos. Como espaços institucionais, a comunidade dispõe dos conselhos participativos e APM (Associação de Pais e Mestres), como também das Comissões mistas e assembleias escolares citadas acima, ao falarmos da participação dos estudantes.

No Projeto Comunidade de Aprendizagem, a comunidade pode participar dos **Grupos interativos** (ver item 9.4, sobre metodologias ativas), as **Bibliotecas tutoradas**, que é uma AEE (Atuação Educativa de Êxito), uma forma de extensão do tempo de aprendizagem que propõe a criação de espaços extraclasse nos quais os estudantes realizam atividades, acompanhados por voluntários (os pais e familiares dos estudantes).

Foto: Encontro do Território Retiro Feliz



O **TEM - Territórios Educativos em Movimento** é um projeto em que toda a comunidade é mobilizada a participar da escola, a partir de uma divisão por territórios. Cada território é constituído por uma ou mais escolas. O TEM cria um espaço importante para que jovens, adultos e crianças se reúnam e convivam entre si. Em meio a brincadeiras, jogos, apresentações artísticas realizadas pelos membros do território, os adultos têm a oportunidades de conversar sobre aspectos importantes de suas comunidades, falam de necessidades, de sonhos e de como podem se organizar para conseguir realizar ações.

Foto: Encontro do Território Centro



Pensando que, nos espaços de garantia de participação supracitadas, podemos concluir que a base dessas ações e projetos é o voluntariado e que, por meio dele, todos os agentes da comunidade escolar participam da escola e do seu território: professores, equipes gestoras, merendeiras, inspetores, entre outros. Assim, em Tremembé existe uma forte Campanha de Voluntariado desde 2015, e atualmente conta com mais 300 voluntários atuando nas escolas.

Voluntários contando histórias no Centro Educacional Antônio de Mattos Barros- unidade I

O voluntariado nas escolas de Tremembé

A campanha “Seja um Voluntário da Escola - De mãos dadas, nossos alunos vão longe!” teve seu início em 2015 com diversas ações para convidar as famílias, moradores e outros interessados para se tornar voluntários da educação de Tremembé. Foram feitos folders explicativos, chamadas em rádio e em TV local, as escolas se mobilizaram nas divulgações e realizaram a 1ª Semana do Voluntário de Tremembé. Nessa Semana diversas atividades aconteceram, como contação de histórias, oficinas de artes, brincadeiras... Foi organizado o 1º Encontro Formativo com os voluntários, o Abraço do Voluntário, o Voluncoffee e, desde desse ano, essas e outras ações fazem parte do cotidiano da Rede Municipal e têm por objetivos principais chamar, sensibilizar e fidelizar o voluntário na escola. Os voluntários são convidados a participar de várias ações nas escolas, desde uma contação de histórias no intervalo das aulas até a participação dos grupos interativos e assembleias.



Estratégias didáticas

Modalidades organizativas

Conforme descrito na apresentação deste documento, a definição das orientações curriculares aqui apresentadas são fruto de um processo de participação e pesquisa de todos os professores da Rede Municipal de Tremembé, realizado sistematicamente entre os anos de 2018 e 2019, sobretudo em Encontros da Rede de Ensino Público (EREP).

Do mapeamento de práticas já desenvolvidas na Rede e a serem aprimoradas, definiu-se que a escolas trabalharão com as seguintes modalidades organizativas do planejamento docente: sequência didática (SD), projetos (didáticos, investigativos de grupo, trabalho investigativo e de empreendedorismo social), roteiro de estudos e atividades permanentes. Essas modalidades de organização do trabalho pedagógico possibilitam formas variadas de engajamento dos estudantes com os objetos em estudo e de interação com os professores. Todas as modalidades visam a lidar com a heterogeneidade dos estudantes, favorecendo a gestão de estratégias de aprendizagem diferenciadas voltadas ora para todo o grupo, ora para o atendimento de necessidades de personalização.

A educadora argentina Délia Lerner (uma grande referência da definição das modalidades didáticas) dividiu o trabalho pedagógico em diferentes modalidades organizativas. São elas: as atividades sequenciadas, as atividades permanentes ou habituais, os projetos didáticos (inteiramente estruturados pelo professor) e as atividades independentes ou eventuais (de sistematização ocasionais ou baseada em um evento imprevisto que mereça atenção), que vão se articulando ao longo do ano, constituindo uma estratégia metodológica de grande potencialidade que favorece o progresso dos estudantes e a retomada consciente dos conteúdos ao longo da vida escolar (LERNER, 2002).

As modalidades organizativas são módulos complementares que podem ser usados conjuntamente. Porém, apesar de distintas, a questão central é integrá-las no mesmo planejamento. Para que essa integração aconteça, são necessários um planejamento com intencionalidade pedagógica bem definido. As modalidades organizativas do trabalho pedagógico podem representar possibilidades de aprendizado dos estudantes se o professor se permitir assumir seu legítimo lugar de mediador do processo de ensino- aprendizagem.

Definição das modalidades organizativas

Sequências didáticas

Segundo Lerner (2002), as Sequências didáticas são conjuntos de atividades ligadas entre si e articuladas em sequência ordenada ao longo do tempo. Elas são formadas por etapas, de modo que uma etapa deve ser concluída para que a próxima tenha início. Como coleção de atividades articuladas, as sequências têm começo, meio e fim bem definidos. Elas possuem um período de tempo definido de acordo com o planejamento dos professores, mas não apresentam a regularidade das atividades permanentes. O que se busca é uma atividade mais orgânica.

Também conforme as orientações do Programa Mais Alfabetização 2018, a ordem das ações nas Sequências didáticas se dá pela crescente complexidade e dificuldade dos conhecimentos e conteúdos que mobilizam. Essa progressão é a chave para a construção dos conhecimentos e a organização gradual do trabalho é sua característica fundamental.

Principais características das Sequências didáticas

As Sequências didáticas são, portanto, uma maneira de organizar o tempo pedagógico de modo qualificado, para fins didáticos. As sequências podem ser aplicadas de forma complementar a outras modalidades de organização do ensino. Dificilmente o ano letivo poderia ser planejado apenas com Sequências Didáticas, sem a inclusão de atividades permanentes e atividades independentes. A diversidade exigida pelo trabalho pedagógico faz com que essas modalidades se articulem de modo complementar.

Além disso, é importante ressaltar que as sequências fazem parte de um planejamento maior e mais amplo (pode estar dentro de um roteiro de pesquisa, de projetos), que tem base no currículo e envolve toda a escola. Isso significa que as sequências não são e nem podem ser atividades isoladas. A escolha dos temas e conteúdos a serem trabalhados em uma Sequência didática não pode ser aleatória ou sem critérios pré-definidos.

De acordo com o Programa Mais Alfabetização (MOLL, 2012), as Sequências didáticas se caracterizam por:

Referencialidade

A Sequência Didática não é um documento isolado, encontrando referência em outros documentos do planejamento, como o plano de ensino, o plano da escola e o currículo.

Ordenação

A sequência apresenta etapas, organizadas segundo uma ordem própria: das atividades e conteúdos de menor complexidade para aqueles de maior complexidade.

Objetividade

As sequências devem ser objetivas, possíveis de serem executadas no tempo proposto, tendo em vista as outras modalidades de organização do trabalho pedagógico.

Coerência

Deve haver coerência entre os objetivos a serem atingidos pelas sequências (os conhecimentos e as habilidades a serem desenvolvidos pelos estudantes) e sua proposta metodológica (as atividades e ações destinadas a esse desenvolvimento).

Flexibilidade

As Sequências didáticas devem ser flexíveis, abertas a ajustes e adequações ao longo de sua efetivação, de maneira que possam atender às necessidades das turmas, dos estudantes e dos próprios professores.

Universalidade

As sequências devem levar em consideração todos os estudantes, sem exceção, na medida de suas necessidades.

Projetos didáticos

Delia Lerner (2002) traz uma concepção de Projeto Didático encaminhado pelo professor. Vai além de um plano de trabalho ou um conjunto de atividades bem organizadas com propósito final claro.

Nessa perspectiva, a concepção adotada é que o Projeto Didático é um tipo de organização e planejamento do tempo e dos conteúdos. Seu objetivo é articular **propósitos didáticos** (o que os estudantes devem aprender) e **propósitos sociais** (o trabalho tem um produto final, como um livro, uma exposição etc., que vai ser apreciado por alguém). Além de dar um sentido mais amplo às práticas escolares, o projeto evita a fragmentação dos conteúdos e torna os estudantes corresponsáveis pela própria aprendizagem.

Outras conceituações de Projeto

Além da conceituação de Delia Lerner sobre Projeto didático, há outras conceituações possíveis como a de Projeto de Trabalho de Fernando Hernandes (HERNANDEZ, 2002), a de Projeto Investigativo de grupo, como na abordagem de Reggio Emilia (HAWKINS, 1999; EDWARDS et al., 1999) e projetos de Empreendedorismo Social¹⁶.

¹⁶ Ver por exemplo a proposta do Projeto Criativos na Escola, desenvolvida pelo Instituto Alana criado a partir do projeto internacional Design for Change de Kiran Bir Sethi, premiada como melhor professora do mundo em 2015. Disponível em: <https://criativosdaescola.com.br/>. Último acesso em 29/11/2019.

Modalidades organizativas de conteúdos
Quadro Síntese da conceituação de Delia Lerner (2002)

Projetos Didáticos	Sequências Didáticas	Atividades Permanentes	Atividades Independentes
Foram cunhados por Délia Lerner, didata argentina da Língua Portuguesa. Têm um propósito claro e culminam em um produto dirigido a alguém (fazer um livro de histórias para uma outra turma da escola, por exemplo). Tem um fio condutor que se constrói ao longo do tempo. Como o propósito e o produto são conhecidos, os alunos podem participar das decisões, tornando-se mais autônomos em relação ao seu próprio processo de aprendizagem (precisamos revisar porque nossos leitores merecem nosso melhor).	Conjunto de propostas com ordem crescente de dificuldade. Cada passo permite que o próximo seja realizado. O objetivo é focar em conteúdos mais específicos, com começo, meio e fim (por exemplo, construir uma regularidade ortográfica). Para que um conjunto de atividades se torne uma sequência, as atividades precisam estar relacionadas e ordenadas em um desafio crescente. Sequências de atividade não precisam de um produto final.	As atividades permanentes ou habituais são aquelas realizadas regularmente (todo dia, uma vez por semana ou a cada 15 dias). Normalmente não estão ligadas a um projeto ou a uma sequência. As atividades servem para familiarizar os alunos com determinados conteúdos e construir hábitos. Ao planejar esse tipo de atividade, é essencial saber o que se quer alcançar, que materiais usar e quanto tempo tudo vai durar. Um exemplo de uma atividade habitual é uma roda semanal de leitura de notícias.	São situações ocasionais e não necessariamente planejadas com antecedência, em que algum conteúdo significativo é trabalhado sem que tenha relação direta com o que está sendo desenvolvido nos projetos e nas sequências. Uma discussão sobre um acontecimento marcante que os alunos viveram é um exemplo de uma atividade independente.

Modalidades de projetos



Fig. 19. Síntese das diferentes concepções teóricas de projetos.
 Fonte: Elaboração própria.

Justificativa

- O centro do trabalho com Projetos são situações reais, concretas, contextualizadas, logo, são significativas aos estudantes e direcionam a uma atividade com sentido.
- A aprendizagem perpassa todo o processo e não envolve apenas os conteúdos, mas as habilidades e competências estabelecidas na BNCC.
- Exige atitudes de responsabilidade dos estudantes.
- O professor cria situações problematizadoras, introduz novas informações, intervindo no processo de aprendizagem, dando condições para que eles avancem nos esquemas cerebrais e formem sinapses de compreensão e intervenção na realidade.

O papel do professor no trabalho com projetos

O professor é o articulador e facilitador do processo. Não será a fonte de informação, mas o ator que planejará as ações, socializará as informações e auxiliará nas negociações entre os estudantes. Tem o papel de pesquisador e desafiará os estudantes para as novas aprendizagens. Como bom pesquisador, não há demérito para o profissional, ao utilizar um bom modelo, com todas as etapas definidas e os objetivos previamente pensados, testados e aprovados, desde que ele compreenda a necessidade de se adequar esse modelo a realidade e às particularidades de sua turma.



O papel do estudante no trabalho com projetos

O estudante tem o papel de protagonista. É o ator que está envolvido ativamente, participando de todas as etapas vivenciadas. Seu interesse e curiosidade são as fontes de cooperação com o grupo.

O que não pode faltar em um projeto

- O processo de **Planejamento**, com estabelecimento de objetivos claros e intencionalidade definida.
- A **execução gradual** com um percurso bem organizado. São necessárias, nessa execução, as ações que levarão a transformações individuais e coletivas. Também faz parte desse processo a experimentação, que subsidiará as novas aprendizagens. E, finalmente, a pesquisa, que fornecerá as informações orientadoras das novas conceituações.
- A avaliação, que relacionará as hipóteses iniciais dos estudantes aos conhecimentos adquiridos, demonstrando seu percurso pedagógico.
- Na finalização do projeto, tornar público o produto elaborado coletivamente.

Projetos investigativos ou de grupo



EMEI Maria Pia Iori

A maior referência dessa modalidade de projeto são os projetos investigativos de grupo da abordagem Reggio Emilia de Educação Infantil. Nessa perspectiva, o projeto deve emergir de interesses autênticos das crianças e o professor passa a ser um estimulador, mediador e ampliador de repertório de um estudo investigativo em profundidade do tema escolhido pelo coletivo da turma.

A documentação pedagógica torna-se crucial para desenhar as hipóteses das crianças e apoiar seus questionamentos para um enfoque mais profundo. Parte-se sempre do que lhes é familiar e fazem-se ciclos investigativos em diferentes linguagens, que podem perdurar por dias, semanas ou meses, a depender da idade das crianças e da natureza do tema. Neste processo criativo e investigativo:

Podemos ver como a mente das crianças pode ser engajada de maneiras variadas na busca de um entendimento mais profundo do mundo à sua volta. [Isso] indica que os processos de “desempacotar” ou tirar a familiaridade de objetos e de eventos do cotidiano pode ser profundamente significativo e interessante para elas.

(EDWARDS et al., 1999, p.43)

O objetivo principal dessa abordagem, de acordo com Lilian Katz, “é cultivar a vida da mente da criança” (KATZ, 2009, p. 6) — naturalmente questionadora e curiosa — por favorecer o levantamento de questões, a resolução de dificuldades e desafios, a compreensão mais aprofundada da percepção de suas próprias experiências e da observação do seu ambiente.

Temas e fenômenos cotidianos, como a organização de um mercado ou o fenômeno das chuvas, bem como fenômenos distantes, que dificilmente estão na experiência direta e imediata das crianças, como por exemplo, o sistema solar e as viagens espaciais, podem surgir e provocar o engajamento das crianças e jovens como um tema para a investigação do grupo.

Para saber se um tema ou problema é realmente interessante, precisamos ver se ele, como diz Lipman, “intranquilizou as mentes” (1997, p. 54). Por essa razão, essa modalidade de planejamento é especialmente adequada para a Educação Infantil e para os anos iniciais do Ensino Fundamental, em que se visa, sobretudo, introduzir e nutrir o interesse das crianças pelas situações de estudo, ou seja, em que se pode trabalhar com campos de experiência mais abertos e estimular os letramentos básicos por meio de habilidades gerais mais transversais e interdisciplinares.

Durante todo o Projeto investigativo de grupo, cabe ao professor o papel de incentivar as crianças a interagir com pessoas, objetos e com o ambiente, de forma que tenham um significado pessoal para elas. O professor é o mediador e provocador de novos sentidos e curiosidades, envolvendo as estudantes com regularidade em contextos de pesquisa onde haja a possibilidade de levantar hipóteses, errar, socializar pensamentos, perguntar e estabelecer relações entre conhecimentos diversos.

Segundo Luciana Ostetto, “a observação das crianças feita pelo educador pode ser considerada o grande impulso para o planejamento por projetos, por deixar de lado o ‘didatismo’, privilegiando o olhar da criança, o que ela pede ou questiona” (OSTETTO, 2016).

Segundo Katz (2009), os principais propósitos do trabalho com projetos investigativos de grupos são:

- Melhorar a compreensão dos estudantes em relação ao mundo e fortalecer a vontade de continuarem a aprender;
- Complementar e intensificar as aprendizagens decorrentes das brincadeiras espontâneas;
- Compreender que a escola é vida, onde se vivencia experiências reais e do dia a dia, libertando as crianças dos limites das disciplinas;
- Sentir a classe como uma comunidade que, em cooperação, compartilham experiências e aprendem juntos;
- Possibilitar aos professores que considerem o seu trabalho como um desafio, onde soluções criativas e construtivas são criadas em resposta a potenciais problemas.

Não existe um percurso pré-determinado nestes projetos investigativos, mas eles se iniciam, após a definição do tema, geralmente com uma roda de conversa sobre ele com o registro das falas das crianças (levantamento de hipóteses), o que pode sugerir ao professor o planejamento de duas ou três atividades iniciais disparadoras. Durante a realização de tais atividades, o olhar atento do professor às dicas das crianças (movimentações, falas, interesses demonstrados) enxergará novas possibilidades de pesquisas e experiências sobre o tema. Os encaminhamentos seguintes e os registros das descobertas são norteados sempre pelas “dicas” dadas pelas crianças durante as experiências.

Neste contexto de desafios, as crianças aprendem procedimentos de pesquisa, desde a coleta de informações, o trabalho com diferentes dispositivos de informação a comunicar suas ideias, seus sentimentos, suas descobertas, sua imaginação e suas observações por meio da representação visual, nas diferentes linguagens expressivas. “As representações impressionantes que as crianças criam podem servir como base para hipóteses, discussões e argumentos, levando a observações adicionais e a representações novas” (EDWARDS et al.,1999, p.43). Tais registros

também configuram material muito rico para compartilhar com as famílias e com a comunidade todas as descobertas feitas no decorrer dos Projetos.

Roteiros de estudo

A modalidade Roteiro de estudo é uma escolha a ser desenvolvida em Tremembé. Para tanto, toma-se por referência a escola municipal EMEF Presidente Campos Sales, localizada no bairro do Heliópolis, São Paulo (SP), que organiza o trabalho pedagógico amparado por Roteiros de estudo. Essa modalidade, embora também se caracterize como metodologia ativa, é uma escolha a ser desenvolvida em Tremembé como modalidade organizativa, por atender às especificidades da comunidade e se caracterizar como algo novo na Rede.

Os roteiros de estudos são compostos por uma série de orientações/desafios definidos por objetivos e mesclam atividades, textos para leituras e indicações de pesquisa em livros didáticos ou na internet. No início de cada ano letivo é definido um número de roteiro mínimo para as séries ou ciclos. Os estudantes têm que cumprir todos os objetivos definidos em cada proposta para avançar para o próximo roteiro. Embora existam atividades de Matemática ou de Português, Ciências e História, existem roteiros interdisciplinares que têm por pressuposto o estímulo ao pensamento e à investigação contextualizada do estudante.

Os estudantes são agrupados de forma heterogênea e, nos grupos, buscam discutir dúvidas uns com os outros. Quando necessário, chamam o educador que auxiliará a atividade ou tema em aprendizagem. Os estudantes têm autonomia e podem escolher que atividade ou tema do roteiro estudar e é comum que as crianças e adolescentes trabalhem juntos sobre o mesmo tema.

Os roteiros são estipulados e desenvolvidos por professores responsáveis pela área do conhecimento em questão, mas todo o corpo docente tem acesso a todos os roteiros e conhece as habilidades e competências exigidas e trabalhadas em cada material. Assim, todo o professor — mesmo quando não elaborou o roteiro —, pode apoiar o estudante na aprendizagem de todas as matérias. Quando necessário, acionam o professor responsável pelo tema.

A avaliação é vista como processual: avaliação para a aprendizagem e não avaliação da aprendizagem. Para isso, são utilizadas várias intervenções e mediações durante a execução dos roteiros de estudos. Os professores interagem ao máximo, discutindo e pontuando sobre o tema

em questão. Além disso, fazem uso do registro para que outros professores possam acompanhar o processo também. Os professores também têm o importante papel de observadores, percebendo se as conexões necessárias estão sendo feitas pelos estudantes: a aprendizagem significativa. Ao final de cada roteiro de estudo, os estudantes realizam uma avaliação da atividade e uma autoavaliação, muito importantes para analisar princípios da escola: autonomia, responsabilidade e solidariedade.



Escola de tempo integral EMEF José Inocêncio Monteiro

Qual a diferença entre Sequência didática e Roteiro de Estudos?

São propostas metodológicas bem distintas. Em ambas modalidades pedagógicas, os educadores escolhem quais conteúdos abordar e de que maneira colocá-los à disposição dos estudantes. A grande diferença é que, nos Roteiros de Estudos, esses conteúdos são pré-selecionados pelos estudantes, pertencem ao contexto da realidade deles e são sempre co-criados por diferentes educadores. Outra diferença entre os dois é que a Sequência didática segue preferencialmente o ritmo do professor,

enquanto o Roteiro de Estudos segue o ritmo de cada estudante (não é necessário que todos os estudantes do salão finalizem um roteiro para que um novo roteiro seja apresentado). A sequência pode ser feita em duplas ou grupos, já os roteiros sempre são desenvolvidos em grupos.

Quando o roteiro de estudos sobre um tema é concluído pelos estudantes, ele é avaliado e finalizado, o professor conversa com os estudantes, e, então, são iniciados os estudos de um novo roteiro.

Para que todas as habilidades e competências sejam garantidas durante o processo de escolarização de cada ano, a escola dispõe de quatro tipos de roteiros de estudo: integrados, integrados intermediários, integrados de avanço e temáticos.

- **Roteiros integrados** – temas propostos pelos estudantes ou educadores de acordo com as áreas do conhecimento e dentro de uma concepção interdisciplinar (Exemplos: atividades, pesquisas e reflexões a partir do que foi estudado e aprofundado), são realizados em um período de aproximadamente 15 dias, respeitando o ritmo dos estudantes. Em média, os estudantes cumprem, durante o ano, 15 a 20 dias de roteiros integrados;
- **Roteiros integrados intermediários e de avanço** (SENNA et al., 2018): apresentam os mesmos temas dos integrados e são produzidos para estudantes que estão no início do processo de alfabetização. Utiliza letra maiúscula para facilitar a leitura e o entendimento e textos resumidos, que proporcionam autonomia de leitura (intermediário) e avanço dos estudantes nas fases de construção da escrita e na compreensão da base alfabética (avanço).
- **Roteiros temáticos** – surgem do interesse dos estudantes, dos educadores por algum acontecimento na comunidade, na cidade, no Brasil ou no mundo. Quando acontece o roteiro temático, os estudantes pausam os roteiros que estão realizando no momento. Podem abranger palestras, filmes, debates, entrevistas, peças teatrais, estudo do meio, oficinas de arte ou apresentações culturais.

Atividades permanentes

São atividades que têm o fim de criar hábitos e, portanto, são recorrentes. Podem ser diárias, semanais, quinzenais, mensais e até anuais. Rodas de leitura e tertúlias literárias são bons exemplos, bem como práticas habituais de registro em caderno, registro das rotinas de classe (distribuição dos tempos e do cuidado, limpeza e organização dos espaços). Porém, podemos pensar como atividades permanentes também tipos de perguntas e pensamentos que cultivamos em aula: problematização, levantamento de conhecimentos prévios e formas usuais e repetidas de formular questões.

Por exemplo, diante de algo que apreciamos, uma obra artística ou o projeto de um colega, formular perguntas como “O que eu vejo? O que eu penso sobre o que eu vejo? O que eu posso perguntar ou questionar a partir do que eu vejo e penso?”. Se esse tipo de pensamento é habitualmente cultivado na escola, torna-se também um hábito mental e cria disposições e motivações nos estudantes para pensar na apreciação de um objeto ou na elaboração de um debate (RICHHART et al., 2011).

Na **Educação Infantil**, atividades permanentes são a rotina que responde às necessidades básicas de cuidados, aprendizagem e de prazer para as crianças, cujos conteúdos precisam de constância. A escolha dos conteúdos que definem o tipo de atividades permanentes a serem realizadas com frequência regular, em cada grupo de crianças, depende das prioridades elencadas a partir da proposta curricular. Consideram-se atividades permanentes, entre outras:

- brincadeiras no espaço interno e externo;
- roda de história;
- roda de conversas;
- ateliês ou oficinas de desenho, pintura, modelagem, música, entre outras;
- atividades diversificadas ou ambientes organizados por temas ou materiais à escolha da criança, incluindo momentos para que as crianças possam ficar sozinhas se assim o desejarem;
- cuidados com o corpo.



Modalidades organizativas de planejamento em Tremembé: uma síntese

Na tabela abaixo vemos uma síntese dos tipos de modalidades organizativas, suas características e como elas se diferem de serviços da intencionalidade pedagógica do professor.

Modalidade	Sequência Didática	Projeto didático	Atividades Permanentes	Roteiro de estudo
Objetivo	Sequenciamento de atividades didáticas com começo meio e fim claros como plano de ensino do professor	Desenvolver investigação com propósito comunicativo e produto final claros e compartilhados com os estudantes Possibilitar o estudo de uma temática (problema) escolhida pelos estudantes	Criar um hábito, ou seja, disposições formadas em trabalhos rotineiros (ex.: roda de leitura, rotina de uso de materiais, correção de lição de casa, modos de registro em caderno, rotina de limpeza do espaço da classe etc.)	Sequenciamento de atividades didáticas para os estudantes realizarem estudos autônomos
Usuário do documento	Professores	Professores	Professores e estudantes	Estudantes
Papel do professor	Definição dos conteúdos, métodos e organização do tempo	Possibilita a escuta ativa dos estudantes na definição dos conteúdos e tempos de investigação com mais participação dos estudantes	Trazer consignas claras e criar a gestão do tempo adequada à rotina, observando se todos os estudantes estão conseguindo desenvolver o hábito	Organizar e escrever o roteiro Tutoria dos estudantes para observação e facilitação da realização do roteiro em grupos de trabalho

Modalidade	Sequência Didática	Projeto didático	Atividades Permanentes	Roteiro de estudo
Tipo de interação entre os estudantes	Variável É desejável favorecer múltiplas interações entre os estudantes Pode incluir trabalho com grupos heterogêneos e diferenciação pedagógica (personalização)	Pesquisa colaborativa baseada em divisão clara de papéis no grupo Favorece o trabalho com grupos heterogêneos Pode incluir trabalho com grupos heterogêneos e diferenciação pedagógica (personalização)	Variável. Depende da atividade planejada	Variável É desejável favorecer múltiplas interações entre os estudantes Pode favorecer o trabalho com grupos heterogêneos e diferenciação pedagógica (personalização)
Abordagem das áreas do conhecimento	Favorece abordagem disciplinar, porém pode ser feita interdisciplinarmente (mesclando métodos de pesquisa e registro de várias disciplinas)	Favorece a interdisciplinaridade	Favorece a transferência de conhecimentos escolares para a vida e cria disposições mentais que ajudam em todas as áreas do conhecimento. Ex: rotinas de pensamento como "O que eu vejo? O que eu penso a partir do que vejo? O que pergunto a partir do que vejo e penso?"	Favorece a interdisciplinaridade
Avaliação	Avaliação formativa <i>*questões orientadoras para as práticas pedagógicas indicadas no item 5</i>			

Quadro 3 Tabela síntese da relação entre as modalidades de planejamento e suas dimensões pedagógicas. Fonte: Elaboração própria.

Em síntese, essas maneiras de organização do trabalho pedagógico oferecem desafios progressivos (LERNER, 2002; ANDRADE, COSTA, WEFFORT, 2019). Em que sentido?

A Sequência didática é um encadeamento lógico de atividades que oferece um caminho para a progressão da compreensão dos estudantes. Ela é bem estruturada (com objetivos e procedimentos bem pré-definidos) e, desde que o professor tenha clareza da intencionalidade e do sentido do percurso a ser feito com os estudantes, é uma clara superação do desenvolvimento de atividades independentes umas das outras que acabam dando pouca chance aos estudantes de compreender o que estão sendo capazes de construir como conhecimento.

O Projeto didático, embora também estruturado (objetivos, duração, desenvolvimento e finalidade prevista), é mais aberto: os estudantes participam mais da formulação dos temas ou problemas transformados em objeto de estudo e o percurso é mais permeável às descobertas do grupo. As demais formas de projeto são ainda mais condicionadas e abertas ao interesse dos estudantes.

Já os roteiros de estudo são uma forma nova de organização do trabalho do estudante que demanda comportamentos diferentes dos usuais tanto por parte do professor, como do estudante. São sequências didáticas para os estudantes. Como se verá a seguir, os roteiros nascem de uma escuta das temáticas de seu interesse, que são tratadas interdisciplinarmente e isso exige que os professores trabalhem colaborativamente desde o início do processo, na elaboração dos roteiros, o que se seguirá com o acompanhamento dos estudantes e avaliação da aprendizagem. Da mesma forma, os estudantes também se veem diante de uma situação nova, em que precisam se organizar para o estudo individual e colaborativo a partir das orientações iniciais dos professores, expressas no roteiro.

Vale ressaltar, contudo, que as três formas podem envolver diferentes contextos para a aprendizagem: a aprendizagem individual, a aprendizagem que demanda construção grupal e a por orientação dirigida (ou tutorial) - não há uma correspondência única entre as modalidades e os tipos de aprendizagem. E quanto mais variadas (além de ativas) forem as oportunidades para a aprendizagem dos estudantes, mais o projeto pedagógico das escolas estarão oferecendo contextos para a Educação Integral.

O fato de as pessoas aprenderem de formas diferentes porque têm tempos diferentes de

aprendizagem implica em variar o encaminhamento metodológico e criar oportunidades diferentes de acordo com as necessidades.

Metodologias ativas de ensino e de aprendizagem

As pedagogias do século XX, cujos exemplos podem ser a experimentação de John Dewey, o construtivismo de Jean Piaget ou de Maria de Montessori, ou as propostas de diferenciação do ensino de Feuerstein, já propunham métodos ativos de aprendizagem que estimulavam a autonomia dos estudantes e, assim, aumentavam seu engajamento no estudo.

No século XXI, com a difusão das tecnologias digitais e das formas de informação, tornou-se ainda mais importante professores utilizarem metodologias de ensino que facilitam o processo de engajamento dos estudantes em construções ativas, relevantes e desafiadoras de aprendizagem. Segundo José Moran, metodologias ativas podem ser definidas como: “[e]stratégias de ensino centradas na participação efetiva dos estudantes na construção do processo de aprendizagem, de forma flexível, interligada e híbrida” (MORAN, 2018, p.12).

Tertúlia Dialógica Literária na EMEF João Crozariol



Uma vez que currículos devem agora se orientar para a garantia de direitos de aprendizagem e desenvolvimento integral organizados por competências gerais, as chamadas metodologias ativas tornam-se fundamentais em sala de aula. Competências são desenvolvidas por situações-desafios de aprendizagem que requerem colocar conhecimentos em ação, articulados a procedimentos e atitudes. Metodologias ativas são estratégias que visam a desenvolver a autonomia dos estudantes em aspectos colaborativo, coletivo e comunicativo. Promovem intencionalmente estratégias mais ativas de engajamento do estudante com sua própria aprendizagem.



Fig.20. Quadro ilustrativo dos objetivos de utilizar metodologias ativas: articular o desenvolvimento de competências gerais nos estudantes.
Fonte: Kátia Smole, Palestra proferida na 2a CBAC, 2019.

São exemplos de metodologias ativas o ensino por desafio e ensino por projetos e empreendedorismo social.

O Ensino por Desafio é um modo de ativar e acelerar diferentes propostas didáticas, seja em uma sequência didática, um projeto ou atividade independente. O professor seleciona o desafio, os materiais e o tempo para que os estudantes resolvam o problema. Quando mais coletivo e colaborativo for, mais se desenvolve competências. Exemplos podem ser: construções tridimen-

sionais, curtos jogos pedagógicos (ver item gameificação no quadro), como a escrita coletiva, um bingo de números, resolução de enigmas, formulação de hipóteses e testagem em curto espaço de tempo. Esta forma de ensino é comum nas experimentações mão na massa nas escolas e foi muito difundida a partir do ano 2000 com a reformulação de diversos currículos de universidades, com destaque para o curso de medicina.

Já o Ensino por Projetos e Empreendedorismo Social conforme discutido no tópico projetos didáticos, a pedagogia de projetos é facilitadora de desenvolvimento de oportunidades mais ativas e investigativas de trabalho aos estudantes. Destaca-se, nesse sentido, os chamados 1) Projeto de Trabalho (HERNANDES, 2007), em que os estudantes desenvolvem ativamente a escolha e condução da pesquisa; 2) Os Projetos de Empreendedorismo Social, em que parte-se de um problema real da comunidade para pesquisa e busca de soluções. Sobre esse tema, ver a proposta das Escolas Transformadoras, projeto do Instituto Alana e da ASHOKA baseado na competência de Projeto de Vida e Empreendedorismo Social desenvolvida por Kiran Sethi¹⁷.



Tertúlia Dialógica Literária da EMEF Ernani Giannico



Segue abaixo um quadro com outros exemplos de metodologias ativas com suas especificidades.

Quadro das metodologias ativas

Nome	Resumo	Objetivo	Competências gerais mais estimuladas	Papel do professor	Papel dos estudantes	Agrupamentos e uso do espaço	Materiais necessários
Autoavaliação visível	<p>Por meio de gráfico colaborativo, a turma autoavalia seu grau de familiaridade ou conhecimento em relação aos temas de estudos propostos pelo professor. Não há certo ou errado, mas autopercepção compartilhada por meio de símbolos e cores. Em modo analógico: por meio de etiquetas coloridas (cores do semáforo) ou desenho na lousa; em modo digital, por meio de atribuição de valor no mentimeter.</p> <p>Ver exemplos e como fazer em: https://educacaointegral.org.br/curriculo-na-educacao-integral/wp-content/uploads/2019/01/etapa-1-met-autoavaliacao-rapida.pdf</p>	<p>Discutir e nomear os temas de aprendizagem referentes à proposta ensino, facilitando a consciência dos mesmos por parte dos alunos e reflexão do professor sobre o conhecimentos prévios da turma em relação ao tema</p>	1, 2, 5 (se com uso do mentimeter), 7, 8	<p>-Traçar os gráficos de autoavaliação em flipchart, na lousa ou no mentimeter -Apresentar os temas e as questões para autoavaliação da turma; -Orientar os participantes com relação ao tempo e cores das etiqueta/canetinhas utilizadas; -Se digital, utilizar a ferramenta de avaliação disponível no mentimeter - auxiliar estudantes a utilizarem as etiquetas coloridas, as canetinhas ou celular</p>	<p>Participam do registro referente à autoavaliação sistematizando-a nos gráficos ou usando menti.com (para aqueles que tiverem celulares com acesso à internet).</p>	<p>- Qualquer disposição - Deixar painel da autoavaliação em local de fácil acesso para a circulação dos participantes - Disponibilizar etiquetas suficientes para a realização da atividade.</p>	<p>-Lápis de cor e canetinhas nas cores suficientes para participantes se autoavaliarem ou -Etiquetas de bolinhas de 210 mm nas cores definidas em número igual ao de participantes VEZES o número de questões (ex: se 4 dimensões, cada cor = número participantes X 4) -Flipchart ou papel craft -Fita crepe larga -Barbante (compasso) - ppt ou lousa</p>
Discussão rápida	<p>De modo rápido e dinâmico, propõe questões para reflexão, escrita e comunicação argumentativa criando uma progressão, do indivíduo ao grupo. Questões como “o que você vê? O que você pensa? O que você pergunta a partir do que você vê e pensa” podem ser aplicadas a diferentes temas, sucessivamente: individual, depois em duplas e, em seguida, em grupos em pé espalhados pela sala; Ao final, representantes de cada grupo vão a frente e fazem fala em “partilha dominó”: sem repetições, engatam falas argumentativas, com conectores de linguagem (concordamos, porém... afirmamos o mesmo que... e ampliamos com...; divergimos e acrescentamos que...)</p> <p>Ver exemplos e como fazer em: https://educacaointegral.org.br/curriculo-na-educacao-integral/materiais/etapa-4-metodologia-discussao-flash/</p>	<p>- Facilitar a reflexão progressiva (individual, pares e grupo) da turma sobre um tema e modo a gerar uma síntese - serve para sondar conhecimentos prévios ou para sistematizar um estudo feito</p>	1, 2, 4, 7 e 9	<p>-Condução da apresentação de forma dialogada. - Apresentar as questões com clareza de modo escrito (lousa, ppt ou papel) - Mediar argumentação e facilitar a síntese coletiva</p>	<p>Refletir sobre as questões propostas e produzir sínteses escritas e faladas</p>	<p>Formato em duplas com espaço para movimentação e formação de grupos em pé (discussão rápida em grupos de até 4 pessoas).</p>	<p>- Post its ou pedaços de papel para registro individual, em duplas e em grupos - Lousa para síntese - ppt ou material com as instruções de cada etapa</p>

Nome	Resumo	Objetivo	Competências gerais mais estimuladas	Papel do professor	Papel dos estudantes	Agrupamentos e uso do espaço	Materiais necessários
Rotação por Estações e ensino híbrido com uso de tecnologia digital:	Atividade de trabalhos em grupo por estações nas quais os estudantes se alternam no tempo, no exemplo, utilizando o suporte de tecnologia digital em algumas delas. No exemplo, tem-se uma vídeo-aula de Lilian Bacich tematizando com a professora-autora um caso de rotação por estações em aula de língua portuguesa < https://www.youtube.com/watch?v=LLan-CU_fDjM#action=share >. Último acesso em 27/09/2019.	Favorece sobretudo o aprofundamento de um tema de estudo e a sistematização de conhecimentos.	1, 2, 4, 5 (se com uso do tecnologia digital), 7, 8	-Selecionar bem as atividades e descrever questões claras e objetivas para o trabalho em cada estação - Cuidar da composição dos grupos e certificar que os estudantes sabem o que é para fazer e como dividir tarefas - Dosar bem a quantidade de conteúdos para a atividade ser realmente reflexiva e produtiva, não tarefaira e conteudista frente a pressão do tempo em acabar logo - Circular entre grupos e tirar dúvidas - Fazer a gestão coletiva do tempo	-Dividir o trabalho no grupo e colaborar bem, garantindo que todos falem e participem - Observar a gestão do tempo	Disposição em grupos de até 5 pessoas	Depende da proposta -ppt ou material com as instruções de cada etapa
Sala de aula Invertida com apoio digital	Propõe que estudantes recebam a explicação do conteúdo em casa, via vídeo ou plataforma de comunicação e cheguem em sala preparados para a discussão e resolução de problemas em grupos	Para Anos finais do Ensino Fundamental, Ensino Médio e EJA pode ser meio mais eficaz de transmitir conteúdos e de acelerar processos colaborativos em sala	1, 2, 5, 7	-Curar bons conteúdos para estudo auto-instrucional dos alunos fora da sala de aula - certificar-se de todos os estudantes têm acesso ao material digital e capacidade de compreensão autoinstrucional - Propor boas situações-problema que engajem os estudantes em sala para colaboração	Estudar bem o material oferecido em meio digital e preparar-se para a situação de colaboração em sala, de acordo com as instruções do professor;	Disposição em grupos ou assembleia, a depender da proposta colaborativa	Depende da proposta --ppt ou material com as instruções de cada etapa
Grupos Interativos	Grupos Interativos são a forma de organização de aula que permite que o conhecimento seja construído colaborativamente, tendo como premissas a solidariedade, o diálogo igualitário e o respeito às diferenças. Consiste no agrupamento de todos os alunos de uma classe em sub-grupos da forma mais heterogênea possível no que diz respeito a gênero, idioma, motivações, nível de aprendizagem e origem cultural. A atividade conta com o apoio de um voluntário, que acompanha os grupos.	-Ampliar os ambientes de interação entre os estudantes; -Estimular laços de empatia; -Melhorar os resultados de aprendizagem e o desenvolvimento dos estudantes; -Melhorar as relações interpessoais e a convivência.	1,2,3,4,7,8,9 e 10	-Preparar um número de atividades relacionado à quantidade de subgrupos na classe. -Orientar o voluntário que irá participar da atividade; -Acompanhar o desenvolvimento dos grupos; -Assegurar que todos do grupo participem e contribuam solidariamente com a resolução da tarefa.	-Resolver as atividades propostas de forma colaborativa; -Respeitar os saberes de todos nos grupos;	Subgrupos com 4 a 5 lugares dispostos de modo a promover rodízio na sala.	Atividades pré planejada para cada subgrupo; Canetas, cadernos ou folhas; Cada atividades irá requerer um material específico a depender de sua intencionalidade.

Nome	Resumo	Objetivo	Competências gerais mais estimuladas	Papel do professor	Papel dos estudantes	Agrupamentos e uso do espaço	Materiais necessários
Gameificação	<p>Transformar atividades didáticas em jogos, usando recursos digitais ou não. Pode ser uma forma de Ensino por Desafios pré-estruturados. O jogo de tabuleiro, bingo e os jogos de perguntas e respostas podem ser ótimas oportunidades de invenção do estudo como jogo.</p> <p>Exemplo de roteiro de gameificação apresentado por Gislaine Munhoz e Debora Garofalo: <https://no-vaescola.org.br/conteudo/10843/como-incentivar-a-leitura-atraves-da-gamificacao>. Último acesso em 03/10/2019.</p> <p>Exemplo radical na vídeo-aula do professor Paulo Silvestre discutindo o exemplo da escola Quest to Learn: <https://www.youtube.com/watch?v=v9CCOwy8Nck&feature=youtu.be>. Último acesso em 27/09/2019</p>	Criar experiências imersivas de aprendizagem sem necessidade do modelo instrucional direto do professor (bons jogos vão ampliando a motivação e se tornando mais claros na medida em que se joga)	1,2,4,7, 8	<ul style="list-style-type: none"> - Curar propostas ou desenhá-las com clara intencionalidade pedagógica - Fazer instruções básicas e garantir que todos compreendam a proposta - distribuir materiais entre os grupos e assegurar que trabalhem de modo colaborativo - cada um compreendendo seu papel no grupo e o objetivo final) - Circular entre os grupos e mediar possíveis conflitos - Assegurar respeito às regras do jogo e ao tempo 	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer as regras do jogo e assumir postura pro-ativa e colaborativa - Ater-se aos objetivos da proposta, mantendo postura de estudante - Empatia e respeito pelo outro (mesmo que em situações de conflito) 	Disposição em pares, trios, grupos ou assembleia, a depender da proposta do jogo	Depende da proposta --ppt ou material com as instruções de cada etapa
Desenho de Ideias (Design Thinking)	<p>Processo de co-criação em grupo segundo 5 etapas: 1) Descoberta - de um problema, desafio, oportunidade de pesquisa ou invenção de proposta, envolvendo desenvolver um mapa de empatia pelos sujeitos implicados em uma questão; 2) Interpretação - fase de elaboração das oportunidades como uma questão coletiva a ser investigada; 3) Ideação - fase de desenvolvimento e seleção de ideias para solucionar o problema em questão; 4) Experimentação - fase mão na massa de fazer rascunhos tridimensionais e protótipos que materializam e testem as hipóteses de resolução de problema; 5) Evolução - fase de validar a solução inventada com os sujeitos implicados no problema, implementar a proposta e refletir sobre seus desdobramentos, seja a realização de um novo ciclo de co-criação para aperfeiçoar o projeto desenvolvido, seja o nascimento de um novo projeto. Veja vídeos, exemplos, referências e livro aberto em Design Thinking para educadores. Disponível em: <https://www.dtparaeducadores.org.br/site/></p>	Inventar soluções e resolver problemas reais, de modo criativo e colaborativo, com base no estudo e mapeamento das necessidades das pessoas envolvidas (mapa de empatia dos sujeitos envolvidos)	1,2,4,6,7,8,9,10 (pode envolver 2 e 5 a depender do problema investigado e das tecnologias adotadas))	<ul style="list-style-type: none"> - Mediar o processo de escuta ativa do grupo, mapeando sonhos/entraves e oportunidades de resolução de problemas de modo a articular clara intencionalidade pedagógica ao processo e integrá-la aos objetivos curriculares (BNCC). - Preparar bem cada passo do DT, selecionando materiais e certificando-se que as instruções estão claras a todos - Ajudar a dividir papéis em grupo e garantir que todos saibam, como participar, sem sobrecarregar ou excluir ninguém - Mediar dificuldades em grupos 	<ul style="list-style-type: none"> - Envolver-se na pesquisa - Autoobservar e evitar atitudes de preconceito, zelando pela abertura e empatia com o outro - Demonstrar ter postura de estudante em campo (se necessário) e saber representar institucionalmente sua escola (demonstrando respeito e educação com os lugares e os sujeitos que encontra 	Variável. Em geral necessita de cartolinas, canetinhas coloridas e bloco de papel (tipo post it) para mapa de sonhos/entraves e mapa de empatia; Para a fase de prototipagem, pode-se usar vários tipos de sucatas, elásticos, cola, tesoura, bexigas, varetas (palitos de sorvete e churrasco) revistas e jornais para rerte/cola; -ppt ou material com as instruções de cada etapa	

Nome	Resumo	Objetivo	Competências gerais mais estimuladas	Papel do professor	Papel dos estudantes	Agrupamentos e uso do espaço	Materiais necessários
Estudo do meio ou Trabalho de Campo no Território	<p>Atividades de estudo fora da sala de aula, seja no pátio da escola, seja no território próximo ou distante.</p> <p>-Permite praticar tempos e espaços de integração de conhecimentos de diferentes áreas e saberes do território</p> <p>-Amplia espaços de socialização e interação (entre estudantes, entre professores e estudantes, entre professores e entre todos e os sujeitos do território - cidade, campo, mata etc)</p> <p>No vídeo abaixo, professor Michael Filardi explica o que é atividade de campo e como pensar seus três etapas básicas: pré campo, campo e pós campo e a importância de definir intencionalidade pedagógica, perguntas norteadoras, divisão do trabalho em grupos e o registro: https://www.youtube.com/watch?time_continue=1&v=pwjxyFzPHY</p> <p>Exemplos e práticas de referências encolcendo 18 saberes do território estão disponíveis na plataforma "Currículo da Cidade Educadora": Disponível em < https://cidadeducadoras.org.br/especiais/curriculo-da-cidade-educadora/o-que-e/>. Último acesso em 21/11/2019.</p>	<p>Explorar temas geradores do território</p> <p>Conectar estudo de temas acadêmicos ao estudo do território</p> <p>Ampliar recursos de comunicação de professores e estudantes</p> <p>Ampliar espaços de produção de conhecimentos</p> <p>Desenvolver recursos para treinamento de procedimentos (de pesquisa, de coleta de dados, de registro, de processamento de informação etc.)</p> <p>Explorar estratégias práticas para desenvolver e questionar valores da sociedade em relação a temas ambientais, sociais, culturais, econômicos, religiosos etc.</p>	<p>Mobilizar conhecimentos, habilidades e atitudes em ação: desenvolver competências</p> <p>Em síntese, desenvolve e integra as 10 competências gerais da BNCC:</p>	<p>-Definir claramente os objetivos de aprendizagem e intencionalidades pedagógicas da atividade em campo e articular parcerias para realizá-la</p> <p>- Planejar bem todas as etapas antes durante e após o campo, - Reco- lher autorizações dos pais e prever tempo para ajustes, atrasos, mudanças de tempo etc.</p> <p>- Preparar bem os es- tudantes no pré campo (combinados atitudinais, treinos de procedimentos de registro etc), conduzi- los em campo; conduzir a sistematização no pós- campo</p>	<p>-Envolver-se na pesquisa</p> <p>- Autoobservar e evitar atitudes de preconceito, zelando pela abertura e empatia com o outro</p> <p>-Demonstrar ter postura de estudante em campo (se necessário) e saber representar institucio- nalmente sua escola (de- monstrando respeito e educação com os lugares e os sujeitos que encontra)</p> <p>-Fazer os preparativos necessários para saída a campo</p> <p>-Cuidar e zelar pela lim- peza de seu material de registro</p>	<p>Normalmente envolve tarefas individuais, em du- plas e trabalhos em grupo antes, durante e após o campo</p>	<p>Depende do campo e de seus objetivos. Nor- malmente envolve: auio- ruização dos pais e da escola,; documentos pessoais; lanche, água, boné, protetor solar, repe- lente, materiais de registro (cadernetas), materiais instrucionais (questões investigativas, roteiros de entrevistas, mapas etc) --ppt ou material com as instruções de cada etapa</p>
Tertúlias Dialógicas	<p>Baseada na leitura dialógica como meio de aprendizagem, trata-se de uma prática em que estudantes, após entrarem individualmente em contato com clássico de literatura, das artes visuais, da música ou das ciências naturais, debatem a obra coletivamente.</p>	<p>-Desenvolver a leitura crítica e interpretação coletiva;</p> <p>-Valorizar argumentos de todos os participantes;</p> <p>-Dar novo sentido à lei- tura;</p> <p>-Desenvolver compreen- sões contextualizadas, de modo a torná-las mais profundas complexas.</p>	1,2,3,4,7 e 9	<p>-Disponibilizar a leitura da obra antecipadamente para o estudantes;</p> <p>-Mediar o metade da obra, ou escolher um mediador;</p> <p>-Organizar o turno de pa- lavras de modo a garantir a participação de todos os inscritos;</p> <p>-Estimular a participação dos estudantes;</p> <p>-Não dar sua opinião ou comentar as obras com explicações como profes- sor;</p> <p>-Pode anotar os comen- tários para uma possível explanação após o debate.</p>	<p>-Ler ou apreciar a obra antecipadamente;</p> <p>-Anotar os trechos que chamaram sua atenção por qualquer motivo;</p> <p>-Inscrever para ler seu comentário;</p> <p>-Esperar seu momento para falar;</p> <p>-Respeitar a hora do cole- ga comentar, escutá-lo e se inscrever se quiser co- mentar a fala do colega</p>	<p>Em círculo podendo ser dentro ou fora das salas.</p>	<p>A depender das obras, livros, obras de arte (im- pressa), aparelho para execução da música e impressos com trechos de obras literárias;</p> <p>Caderno e caneta/lápis pra organizar o turno de palavras.</p>

AVALIAÇÃO E ACOMPANHAMENTO DAS APRENDIZAGENS NA EDUCAÇÃO INTEGRAL

Avaliação definida por meio da documentação pedagógica na Educação Infantil e recomendada como inspiração ao Ensino Fundamental

Segundo Júlia Oliveira Formosinho (2019), nas pedagogias participativas, a documentação pedagógica tem função formativa para a aprendizagem e favorece processos de monitoramento e avaliação das aprendizagens das crianças e dos profissionais.

Nessa linha pedagógica, os novos papéis e relações não anulam as vozes dos educadores e sua intencionalidade educativa, no entanto, o ensino passa a ser uma atividade muito mais interessante e complexa, já que o fluir do processo educativo se torna menos pré-determinado e mais participativo, uma vez que se consideram simultaneamente os pontos de vista das crianças e dos adultos em relação ao assunto. Nesse caso, a aprendizagem é entendida como uma harmonização entre as vozes das crianças e as vozes dos educadores, entre os propósitos das crianças e as intencionalidades educativas. É por meio da documentação pedagógica que ela se tornará visível.

Citando Azevedo (2009), Formosinho destaca que os profissionais da Educação Infantil sempre fizeram algum tipo de documentação – livros das crianças, livros da sala de atividades, livros da aprendizagem das crianças. No entanto, as teorias e conceitos atuais sobre documentação pedagógica se fundamentam no paradigma do ensino baseado em investigação e nos faz compreender que a práxis da documentação é um processo de integração — de teorias, práticas e crenças, e reflexão sobre a experiência. Ou seja, essa documentação deve ser desenvolvida como forma de obter informações (evidências) a respeito da aprendizagem da criança e, simultaneamente, deve permitir a reflexão e conscientização sobre a práxis (uma prática refletida teoricamente pelo grupo docente).

Nesse sentido, algumas questões sobre a prática da documentação devem ser levadas em consideração: o que ela tem para oferecer às crianças? E aos educadores? O que tem para oferecer às famílias? Traz benefícios? Traz informações sobre o processo em desenvolvimento? Ajuda a prestar contas pelos resultados alcançados? De que maneira essa documentação permite avaliar

a progressão da aprendizagem de cada criança?

Sendo assim, podemos inferir que o monitoramento e a avaliação pedagógicas, são processos integrados, entrelaçados ao ensino e à aprendizagem, e são sustentados na documentação pedagógica, que deve ser capaz de:

- Revelar os processos de ensino e aprendizagem.
- Mostrar a aprendizagem em ação.
- Ampliar a reflexão e a aprendizagem (de professores e de crianças).
- Mostrar o ensino em ação.
- Revelar resultados ligados aos processos de aprendizagem.
- Revelar o progresso na aprendizagem.

No que se refere ao trabalho dos professores, cabe a eles utilizar diversos registros, realizados por adultos e crianças, tais como pautas de observação, relatórios, fotografias, filmagens, produções infantis, diários, portfólios, murais. Tais registros servem como instrumento de reflexão sobre as práticas planejadas, na busca de melhores caminhos para acompanhar a aprendizagem e o desenvolvimento da criança.

Assim, a documentação pedagógica deve servir como termômetro para ampliar o olhar e a escuta dos professores com base no contexto da aprendizagem e nas propostas realizadas pelas crianças, historicizando suas vivências e experiências, de forma individual e coletiva, validando o desenvolvimento de suas competências e revelando memórias do seu protagonismo. O planejamento e a avaliação a partir da documentação pedagógica demandam envolvimento e participação ativa das crianças e dos professores.

As produções infantis, seus pensamentos, interesses, ideias, descobertas, aprendizados, criações, experiências e brincadeiras nos revelam sua maneira de compreender o mundo. Nesse sentido, os professores precisam registrar as experiências das crianças (desenhos, produções de textos orais ou escritos, dramatizações, momentos da alimentação, dos cuidados, de banho e trocas etc.) por diversos meios e linguagens, de modo que possam compartilhar os vários saberes com seus pares e com os adultos.

Portanto, no que se refere à avaliação na Educação Infantil, como já foi dito, deve ser realizada por meio de observações e registros, não devendo existir práticas de verificação de aprendizagem, tais como as provas.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, LDB, 1996), na seção 11, referente à Educação Infantil, artigo 31, ressalta que: “(...) a avaliação far-se-á mediante o acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao Ensino Fundamental”.

Nessa perspectiva, algumas âncoras nos apoiam no esclarecimento do que a avaliação é:

- **Participativa**, porque inclui uma melodia de vozes que contribui para coletar informações sobre a aprendizagem.
- **Multidimensional**, para responder os seres humanos em sua integralidade (físicos, biológicos, psicológicos, culturais, sociais, históricos).
- **Holística**, porque, em sua dimensão psicológica, a criança é sujeito e não objeto da avaliação.
- **Contextual**, porque em sua natureza histórica, o indivíduo (criança) está situado no tempo, no espaço e nas culturas.
- **Conectada** ao ensino, na medida em que os processos de ensino são o contexto pedagógico para a aprendizagem.

A fim de alcançar esse objetivo profundamente transformacional, o foco do processo de coleta de informações e avaliação deve ir além de examinar resultados, ou seja, deve ser um foco mais amplo, analisando criticamente e com detalhes:

- 1.** O contexto pedagógico: aspectos do contexto que definem o ambiente em que a aprendizagem infantil se dá (por exemplo: experiências de aprendizagem, estratégias de ensino e aprendizagem, planejamento, coleta e manutenção de dados, relações, interações, inclusão etc.).
- 2.** O processo pedagógico: aspectos focados na qualidade e natureza das interações pedagógicas entre adultos e crianças dentro de um contexto (por exemplo: engajamento das crianças, engajamento dos adultos, bem-estar infantil etc.).
- 3.** Os resultados pedagógicos: o foco aqui recai sobre o consequente impacto no desenvolvimento da criança, do professor e dos familiares, proporcionado pelo contexto de aprendizagem.

Esse foco mais amplo e tridimensional de coleta de informações e avaliação da Educação Infantil visa a garantir o contexto pedagógico considerado de modo holístico e que cada elemento da prática pedagógica seja avaliado como parte significativa de um sistema complexo, dinâmico e integrado de relações e interações.

Avaliação das práticas pedagógicas no Ensino Fundamental: a instituição de um processo permanente de reflexão

Na Educação Integral, os diferentes processos de avaliação devem sustentar a reflexão e o aprimoramento das práticas pedagógicas rompendo a visão dicotômica e, infelizmente, muito comum, que dissocia os resultados de aprendizagem dos estudantes das condições oferecidas para construção do conhecimento por todos e todas, assim como as práticas efetivadas no dia a dia das possibilidades de construção de um trabalho reflexivo e colaborativo entre os professores e as professoras.

A base de uma avaliação integrada deve contar com critérios compartilhados com os sujeitos envolvidos (e, em alguma medida, construídos por eles) para o acompanhamento das práticas (de gestão, de ensino e de aprendizagem), em um processo sistemático de comonitoramento e coconstrução.

Trata-se de um modo de avaliação extremamente potente, pois fortalece a autonomia, a autoconsciência e o engajamento dos profissionais, ao mesmo tempo em que é desafiador, porque precisa articular ações que costumam ser desenvolvidas em paralelo: o desenvolvimento curricular, a avaliação e a formação.

Avaliação para a aprendizagem é qualquer processo de avaliação no qual a prioridade tanto no seu planejamento quanto na sua implementação seja servir ao propósito de promover as aprendizagens dos estudantes. Nesse sentido, ela difere de avaliações cujo foco primário é servir aos propósitos de responsabilização, ranqueamento ou para certificar competências. Uma atividade avaliativa pode ajudar os estudantes se ela prover informações que os próprios estudantes e os professores possam utilizar enquanto devolutivas para avaliarem a si próprios e uns aos outros, e que haja na modificação das atividades de ensino e de aprendizagem nas quais ambos estão engajados. Ela se torna uma “avaliação formativa” quando as evidências coletadas são efetivamente utilizadas para adaptar o trabalho do professor de modo a atender às necessidades dos estudantes.

(BLACK et al, 2019, p.156)

A avaliação é formativa quando se apoia em questionamentos e escutas verdadeiras, em devolutivas pedagógicas (*feedbacks*) efetivas (de professores, de estudantes, entre pares) e por processos constantes de autoavaliação e automonitoramento (sobretudo na Educação Fundamental).

I. Questionamentos

São as diferentes estratégias (orais, escritas, filmadas, por *quiz*) pelas quais o professor questiona ou problematiza o conhecimento dos estudantes sobre um tema. Para serem efetivos (BLACK et al., 2019), os questionamentos precisam:

1. Ser verdadeiras perguntas e esperar por verdadeiras respostas;
2. Favorecer estratégias de elaboração em duplas ou em grupos de respostas (discussão rápida ou chuva de ideias);
3. Professores e coordenadores poderem trocar entre si experiências de questionamentos potentes, ampliando seus repertórios e refletindo conjuntamente sobre suas práticas.

II. Devolutivas pedagógicas em trabalhos

De um modo geral, as principais ideias para a melhoria de devolutivas podem ser sintetizadas como segue:

- As tarefas escritas, em conjunto com questionamentos orais, devem encorajar os alunos a desenvolver e demonstrar a compreensão de características centrais sobre o assunto que estão aprendendo.
- Os comentários devem identificar o que foi feito adequadamente e o que ainda precisa ser melhorado e oferecer alguma forma de orientação sobre o que fazer para melhorar.
- As oportunidades para que os estudantes respondam às devolutivas devem ser planejadas como parte do processo geral de aprendizagem (BLACK et al., 2019, pp.163-4)

III. Autoavaliação e avaliação por pares

A autoavaliação e avaliação de estudantes em pares é considerada uma estratégia avaliativa potente para engajar os estudantes no estudo e fortalecer um enfoque mais profundo de reflexão sobre sua própria aprendizagem (metacognição). Apoiadas em recursos visuais (como a autoavaliação visível por gráficos ou em rubricas de proficiência previamente compartilhadas com os estudantes), trazem as evidências mensuráveis a primeiro plano e diminuem o aspecto subjetivo de juízo sobre os critérios avaliativos.

Os estudantes podem atingir um objetivo de aprendizagem apenas quando compreendem o que esse objetivo significa e o que devem fazer para alcançá-lo. Assim, a autoavaliação é essencial para a aprendizagem. Muitos professores que tentaram desenvolver as habilidades de autoavaliação de seus estudantes perceberam que a tarefa mais difícil é fazê-los refletir sobre seus trabalhos em termos dos objetivos de aprendizagem. À medida que os alunos o fazem, eles começam a desenvolver uma visão mais ampla do trabalho que lhes permite gerenciá-lo e controlá-lo por si mesmos. Em outras palavras, os estudantes estão desenvolvendo a capacidade de trabalhar no nível metacognitivo.

(BLACK et al., 2019, p. 164)

Na prática, a avaliação por pares se mostra um importante complemento da autoavaliação. É excepcionalmente valiosa porque os alunos podem aceitar melhor as críticas sobre seus trabalhos quando vindas de seus colegas do que aceitariam as vindas do professor. O trabalho com os pares também é valioso porque a troca ocorre em uma linguagem que os estudantes utilizam entre si naturalmente e porque os estudantes aprendem ao adotar a postura de professores e examinar os trabalhos de outros colegas (BLACK et al, 2019, p.164).

Como a Rede de Tremembé acompanha a aprendizagem dos seus estudantes

Desde 2014, a Rede de Tremembé vem estudando maneiras de aperfeiçoar a avaliação e o monitoramento das aprendizagens dos estudantes. Foi necessário criar várias situações avaliativas para que bons formatos e bons resultados fossem alcançados. O quadro abaixo sintetiza esse percurso evolutivo dos processos avaliativos e de monitoramento da Rede.

Percurso de Avaliação

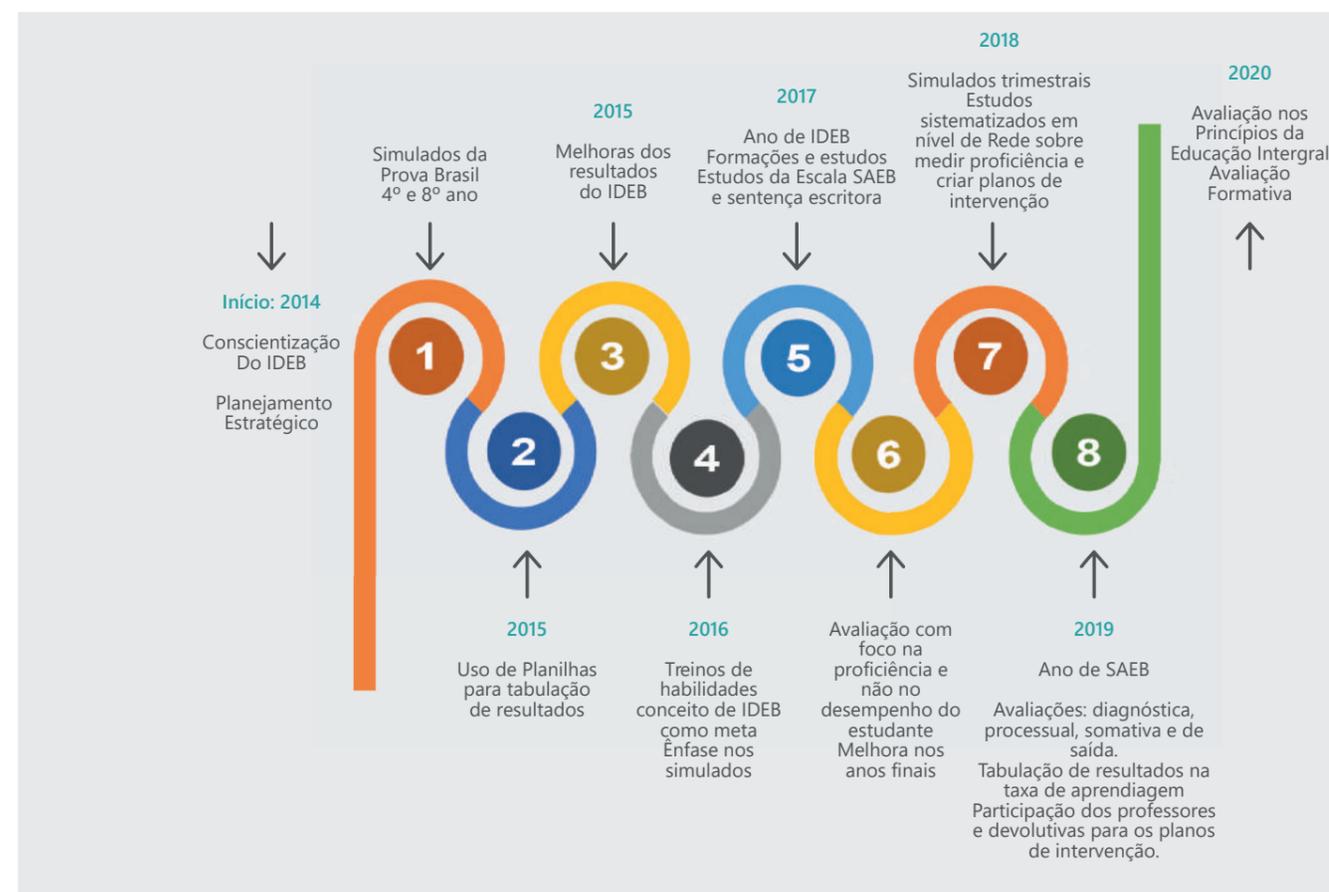


Fig. 21: Quadro da trajetória dos processos avaliativos da Rede Municipal de Tremembé. Fonte: elaboração própria.

Com esse percurso nos processos avaliativos, tanto o conceitual como o prático, a Secretaria Municipal de Educação implementou um sistema de mapeamento da evolução das aprendizagens, mapeando resultados das avaliações externas globais do IDEB (Índice da Educação Básica) e a proficiência de cada sala de aula da Educação Fundamental de acordo com a matriz do SAEB, em Língua Portuguesa e Matemática. Esse acompanhamento das aprendizagens está articulado a uma intensa formação de coordenadores pedagógicos e de professores dos componentes curriculares que resulta na formação.

Quando falamos de avaliação é importante pensarmos que existe diferença entre avaliação externa, ou avaliação em larga escala, e avaliação interna. A primeira está alicerçada numa Matriz de Referência e a segunda numa Matriz Curricular, ou “matriz de ensino”, como apresentada na BNCC e nestes subsídios, pensada e executada pela Rede de Ensino.

O termo Matriz de Referência é utilizado especificamente no contexto das avaliações em

larga escala como o SAEB e PMALFA (Programa Mais Alfabetização) e, no caso de Tremembé, a Avaliação da Rede. Essa avaliação de Rede utiliza a Matriz de Referência do SAEB na seleção dos itens para as suas avaliações, Diagnóstica, de Percurso, Somativa e de “Saída”, das turmas de 3º ao 5º ano do Ensino Fundamental I e de 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental II, visando à apreensão dos resultados de aprendizagens relativas a processos e/ou percursos anteriores.

Na acepção do município, a avaliação da Rede tem o objetivo de auxiliar o delineamento de pontos de partida de processos (diagnóstico) e a fundamentação do desenho de planos de intervenção no ensino. Ou seja, pode ser entendida como aquela que verifica se o estudante ou a turma aprendeu tudo que é necessário e esperado para aquela faixa etária e para aquele grupo, a fim de identificar dificuldades de aprendizagem a serem superadas. Assim dimensionada, tem a função de orientar o ensino, o (re)planejamento do trabalho desenvolvido em aula e outros espaços, com foco na aprendizagem e elevação dos níveis de proficiência de cada estudante e da classe.

Embora ambas as definições se refiram a componentes curriculares e sinalizem habilidades que deveriam ser construídas em etapas específicas da escolaridade, há diferenças significativas nas suas finalidades. Enquanto a Matriz Curricular diz respeito ao conjunto de componentes curriculares, competências e habilidades a serem desenvolvidos ao longo de um ano letivo, a Matriz de Referência apresenta apenas o **objeto** da avaliação, uma vez que as habilidades selecionadas para a composição dos testes são aquelas que podem ser mensuradas por testes padronizados compostos, geralmente, por itens de múltipla escolha.

Sendo apenas um recorte do que pode ser aferido por meio do tipo de instrumento utilizado na avaliação em larga escala, a Matriz de Referência não esgota o conteúdo a ser trabalhado em aula e outros espaços e, portanto, não deve ser confundida com uma proposta curricular ou com uma matriz de ensino. Propostas curriculares definem muitos outros aspectos necessários ao pleno desenvolvimento do estudante, que não se encontram na Matriz de Referência, por não expressarem as opções dos responsáveis pela definição da avaliação e por não serem compatíveis com o modelo de teste adotado.

Por outro lado, enquanto a Matriz de Referência é parte dos componentes das avaliações da evolução da qualidade da Educação de Redes e Sistemas Públicos de Ensino, a Matriz Curricu-

lar apresenta importantes elementos para que o professor possa acompanhar o desenvolvimento dos estudantes no contexto de sua turma em relação à proposta de trabalho.

Em Tremembé, após a aplicação das avaliações da Rede, os resultados são tabulados e apresentados em **planilhas, gráficos e boletins**, e as informações permitem aos professores a compreensão sobre como seus estudantes estão se apropriando das habilidades relacionadas à Língua Portuguesa e a Matemática avaliados, o que pode colaborar para sua intervenção pedagógica no sentido de ajudar os estudantes no desenvolvimento dessas aprendizagens. Além disso, por meio da escala de proficiência é possível conhecer a proficiência média da escola e, portanto, as habilidades previstas na Escala SAEB que o conjunto dos estudantes daquela escola demonstra ter desenvolvido efetivamente.

A avaliação da Rede de Tremembé privilegia os processos de ensino e aprendizagem e não a indicação de notas, classificações ou hierarquizações, contribui para a identificação de habilidades e/ou competências que o estudante ou classe já domina, auxiliando na apreensão daquilo que precisa ser ensinado. Nesta concepção de avaliação, a apreensão de dificuldades de aprendizagem visa à delimitação de estratégias voltadas à superação e não à produção de classificações ou hierarquias de excelência.

As medidas estatísticas que a Rede usa têm uma interpretação matemática e uma interpretação pedagógica correspondentes. Além disso, as medidas estatísticas são usadas para analisar o conjunto de médias de uma classe (ou várias classes de uma mesma série) e não de cada estudante individualmente. Embora a escala de médias seja arbitrária, seguimos a mesma métrica da **Escala SAEB**, onde não existe o “zero” absoluto e tende a 500 pontos no máximo.

Se avaliação foi bem dimensionada, então a média da classe dá realmente uma boa ideia de como a aprendizagem se deu no período considerado e em conformidade com os objetivos pretendidos nesse período. Classes mais “homogêneas” (se a média for alta), exigem uma atenção menor do professor com relação às dinâmicas de ensino, pois ou estão todos respondendo bem ao processo de ensino e aprendizagem, ou estão quase todos respondendo de forma satisfatória. Classes mais heterogêneas (com desvio-padrão alto) exigem mais dinâmicas diversificadas que possibilitem atingir tanto os estudantes que estão respondendo bem quanto os que estão encontrando mais dificuldades.

Quadro de instrumentos avaliativos

Tipo de instrumento avaliativo		Individual	Pares	Grupo	Toda turma	Com rubricas
Questionamento em prova	Múltipla escolha	Pode averiguar diferentes capacidades cognitivas, das mais básicas, envolvendo memorização de conceitos e fórmulas às mais sofisticadas, envolvendo raciocínios complexos que articulam o cognitivo, a empatia e a tomada de decisões, como aplicado em testes de tomada de perspectiva e escolha de cenários (melhores exemplos disponíveis no PISA - http://portal.inep.gov.br/pisa-no-brasil)	Idem, favorecendo a elaboração em duplas, o que exercita a comunicação, a colaboração e a empatia (ajudar e compreender o outro, não apenas a si mesmo)	Idem, favorecendo a elaboração em grupo, o que exercita a comunicação, a argumentação, a colaboração e a empatia. Desrecomendado para mais de 3 pessoas	Pode funcionar como chamada oral, com questões cognitivas simples colocadas a toda a turma; Pode-se estimular o envolvimento, fazendo a nota coletiva subir ou descer conforme as respostas	Traz a compreensão de como será a correção dos itens e qual o valor final da prova que é considerado adequado/aprovado. Pode ser oferecido como chance para o estudante corrigir sua prova e aprender com os erros cometidos.
Dissertativa		Deve envolver questões problematizadoras mobilizadoras de conhecimentos relevantes. Pode averiguar diferentes capacidades cognitivas e emocionais, das mais básicas, envolvendo memorização de conceitos e fórmulas às mais sofisticadas, envolvendo raciocínios complexos que articulam o cognitivo, a empatia e a tomada de decisões. Adequada para verificar compreensão em maior profundidade quando voltada ao desenvolvimento reflexivo. Envolve comunicação clara e assertiva por meio da escrita, facilitando o desenvolvimento de expressões argumentativas e pontos de vista mais singulares.	Idem, favorecendo a elaboração em duplas, o que exercita a comunicação, a colaboração e a empatia (ajudar e compreender o outro, não apenas a si mesmo)	Idem, favorecendo a elaboração em grupo, o que exercita a comunicação, a argumentação, a colaboração e a empatia. Desrecomendado para mais de 3 pessoas	Desrecomendado como exame. Professor deve realmente estar aberto a fazer e ouvir questionamentos dos estudantes. Pode funcionar como produção coletiva de texto, mas não em caráter de exame	Em todas as versões, é possível trabalhar com rubricas que descrevem padrões de compreensão entre o básico, intermediário e avançado (proficiente) que ajudam o estudante a compreender como refletir, autoavaliar e aprender com sua própria resposta: onde me encontro neste momento? O que preciso desenvolver mais? Como posso me desenvolver mais? Se eu fosse professor, o que faria para ajudar no avanço da compreensão?
Portfólio		Registro qualitativo ao longo do processo de aprendizagem que gera documentação pedagógica relevante não apenas para retratar a aprendizagem, mas para oferecer oportunidades de ampliação da reflexão e aprofundamento da compreensão. Pode e deve ser feito de modo individual e coletivo (articulando ambos os registros) por meio de: cadernos, fotografias, textos, gráficos, vídeos em suporte físico-impresso (tipo livro, pasta) ou digital (tipo padlet, que pode posteriormente ser impresso). Ver aqui exemplo de 10 oficinas de invenções e criatividade realizadas com alunos da EMEF MAXimiliano Pereira dos Santos de SP: disponível em: < http://bit.ly/oficinadeinvencoes >. Último acesso em 21/11/2019.	Registro qualitativo ao longo do processo de aprendizagem que gera documentação pedagógica relevante não apenas para retratar a aprendizagem, mas para oferecer oportunidades de ampliação da reflexão e aprofundamento da compreensão. Pode e deve ser feito de modo individual e coletivo (articulando ambos os registros) por meio de: cadernos, fotografias, textos, gráficos, vídeos em suporte físico-impresso (tipo livro, pasta) ou digital (tipo padlet, que pode posteriormente ser impresso). Ver aqui exemplo de 10 oficinas de invenções e criatividade realizadas com alunos da EMEF MAXimiliano Pereira dos Santos de SP: disponível em: < http://bit.ly/oficinadeinvencoes >. Último acesso em 21/11/2019.			No caso de cuidado de materiais ou postura de estudantes, define-se claramente o que se espera de cuidados, limpeza, organização e postura pró-ativa em sala e nomeia-se o que não se espera (bullying, preconceito, violência, desorganização, depredação etc.).
Autoavaliação		Registro qualitativo ou quantitativo de auto atribuição de conhecimento por parte dos estudantes sobre aspectos cognitivos, emocionais e atitudinais da aprendizagem. Muito recomendada para fortalecer o autoconhecimento, o envolvimento e engajamento no estudo, a superação de erros e a metacognição (reflexão sobre seu próprio modo de aprender). Pode ser feita de modo gráfico (em tabelas, onde se escreve ou marca-se “x” em determinados atributos), simbólico (como na metodologia de autoavaliação visível, com gráficos e cores), de modo criativo-visual (por meio de desenhos) e de modo dissertativo, quando o estudante escreve sua autoavaliação. É imensamente favorecida por rubrica que sinalize o que se espera em cada nível de proficiência (básico, intermediário e avançado).	Favorecer a coleta de devolutiva (feedback) pelo olhar de um ou mais colegas. Essencial ter critérios claros e compartilhados em cima dos quais dar a devolutiva de modo mais objetivo e não subjetivo.	Recomendada por meio de estratégias visuais, como a autoavaliação visível utilizando as cores do semáforo ou votações coletivas.		

Tipo de instrumento avaliativo

Individual

Pares

Grupo

Toda turma

Com rubricas

Jogo avaliativo

Proposta de “gameficar” a avaliação e torná-la mais divertida e imersiva aos estudantes. Um proposta inicial para professores e alunos de Ensino Médio pode ser vivida pelo joggo das meta-rubricas avaliativas do MIT traduzido ao português pelo Centro de Referencias em Educação Integral, disponível em < <https://educacaointegral.org.br/metodologias/jogo-das-metarubricas-como-avaliar-de-forma-ludica/>>. Último acesso em 21/11/2019.

Pode ser feito por exemplo por plataformas interativas que oferecem a co-construção de quiz de avaliação. Tanto o professor pode desenvolvê-los quando os alunos e, em então, aplicarem uns aos outros. Ver por exemplo <https://kahoot.com/> (traduzir a página ao português no canto direito da tela. Para uma demonstração, ver youtube prof. Stevão: <https://www.youtube.com/watch?v=cBPkpA_tcZI>. Último acesso em 21/11/2019)

Transformar o objeto de estudo em um jogo coletivo em times, como bingo, STOP, simulações (de um julgamento, uma peça de teatro, um jornal)

Em todas as versões, é possível trabalhar com rubricas que descrevem padrões de compreensão entre o básico, intermediário e avançado (proficiente) que ajudam o estudante a compreender como refletir, autoavaliar e aprender com sua própria resposta: onde me encontro neste momento? O que preciso desenvolver mais? Como posso me desenvolver mais? Se eu fosse professor, o que faria para ajudar no avanço da compreensão?

Roda de conversa

Plenária em que se compartilham reflexões e devolutivas sobre processos de ensino e aprendizagem, garantindo turnos de fala entre os participantes, sobre aspectos cognitivos, emocionais e atitudinais. É desejável envolver avaliação do professor, autoavaliação dos estudantes e avaliação dos estudantes sobre o professor (devolutivas com intencionalidade pedagógica de melhorar o processo)

Plenária em que se compartilham reflexões e devolutivas sobre processos de ensino e aprendizagem, garantindo turnos de fala entre os participantes, sobre aspectos cognitivos, emocionais e atitudinais. É desejável envolver avaliação do professor, autoavaliação dos estudantes e avaliação dos estudantes sobre o professor (devolutivas com intencionalidade pedagógica de melhorar o processo)

No caso de cuidado de materiais ou postura de estudantes, define-se claramente o que se espera de cuidados, limpeza, organização e postura pró-ativa em sala e nomeia-se o que não se espera (bullying, preconceito, violência, desorganização, depredação etc.).

Avaliação de materiais

O estudante autoavalia a qualidade, o capricho (conscienciosidade) e a limpeza de seus materiais de estudo (registros em caderno, livros, pastas, espaço da sala de aula).

Quando em pares é feita uma devolutiva sobre os critérios de cuidado dos materiais (um faz sobre o do outro)

Quando coletivamente é feita uma devolutiva sobre os critérios de cuidado dos materiais (o grupo faz para um)

Quando coletivamente é feita uma devolutiva geral sobre os critérios de cuidado dos materiais de toda a classe



PLANEJAMENTO NA EDUCAÇÃO INTEGRAL

PLANEJAMENTO NA EDUCAÇÃO INTEGRAL

O professor está diante de um universo pedagógico de muitas possibilidades, práticas integradoras, metodologias diferenciadas e estratégias que repensam a todo momento os modelos educacionais já postos. Para tanto, é fundamental planejar de modo a contemplar fundamentos das práticas pedagógicas integradoras, consideração aos potenciais educativos do território e a articulação entre as áreas do conhecimento, metodologias de ensino e aprendizagem e a coerência de tudo isso em relação às estratégias de avaliação.

Fundamentos das práticas pedagógicas integradoras

Para planejar aulas, atividades, projetos e sequências didáticas professores devem ter clareza de seus objetivos e critérios avaliativos para acompanhar e monitorar as aprendizagens. Para isso, mais do que pré-definir práticas, professores e coordenadores devem observar conjuntamente os princípios das práticas pedagógicas integradoras da Educação Integral e zelar por sua presença em todas as etapas educacionais. São eles:

- Experimentação e investigação
- Conhecimento articulado à prática
- Respeito aos ritmos de aprendizagem - heterogeneidade e personalização
- Aprendizagem colaborativa
- Avaliação formativa

Para cada conteúdo de ensino, é desejável mobilizar diferentes metodologias de registro, elaboração e comunicação. Quando a formação alterna diferentes metodologias ativas, os estudantes ganham repertório prático e formam, para além de conhecimentos sobre conceitos da formação, habilidades e competências nas próprias metodologias de comunicação, colaboração, documentação e sistematização e, assim, ganham mais confiança em mantê-las na sua postura de estudante em sala de aula.

Elementos a serem considerados em todas as modalidades de planejamento:

- Definição do objetivo adequado à faixa etária e articulado a uma leitura crítica da BNCC (competências gerais, específicas e habilidades).
- Escuta e levantamento de conhecimentos prévios dos estudantes - garantir momento para mobilizar perguntas disparadoras e perguntas essenciais.
- Preparação dos espaços e materiais para promoção de atividades coletivas e dinâmicas.
- Exploração de diferentes dinâmicas metodológicas com os conteúdos de ensino e aprendizagem:
 - Atividades individuais, em duplas e em grupos de pesquisa, elaboração, sistematização
 - Atividade prática/ mão na massa, experimentação
 - Momentos de aula expositiva e dialogada
 - Momentos de investigação no território
 - Dinâmicas de discussão e rodas de conversa
- Avaliação processual e final

Temas geradores do território

Os potenciais educativos se tornam temas geradores do território quando permitem investigação do universo temático da comunidade e sua inserção no sistema socioeconômico e cultural:

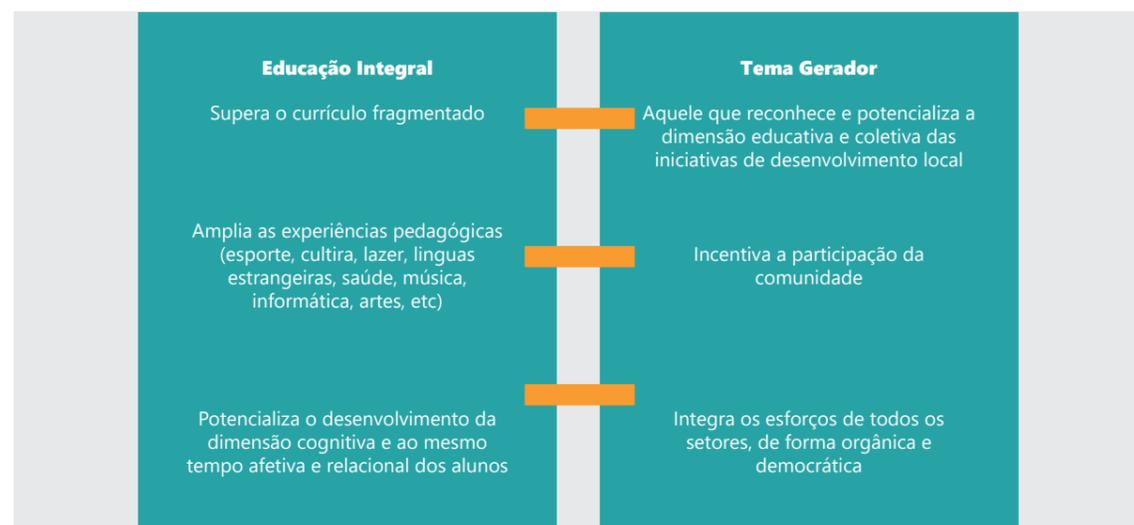


Fig. 21. Esquema explicativo da relação entre os conceitos de Educação Integral e de tema gerador. Fonte: Centro de Referências em Educação Integral.

Segundo conceituação da equipe pedagógica de Paulo Freire, durante sua gestão na secretaria de Educação de São Paulo (SME, São Paulo, 1991), o tema gerador tem por fundamento mobilizar três grandes contribuições para a construção do conhecimento escolar:

1. Trazer fenômenos e questões da realidade como tema de estudo investigativo.
2. Permitir mais facilmente interdisciplinaridade para efetivar a ação de compreender um fenômeno real, uma vez que os fenômenos são complexos e integrados (interdisciplinares por natureza).
3. Tem a possibilidade de gerar mais temas, ou seja, de um tema gerador podem emergir outros temas associados, ampliando e diversificando a investigação do tema inicial
4. “Aponta para uma leitura crítica da realidade, abrindo um horizonte de transformação social e de busca pela garantia de direitos humanos a partir da investigação da realidade (direitos sociais, ambientais, políticos etc.)”

(SME, São Paulo, 1991, p.5).

Nesse sentido, a abertura para que cada escola possa investigar e definir temas geradores traz uma oportunidade prática para que o currículo realmente materialize o trabalho com as competências gerais definidas pela BNCC.

Podemos entender o tema gerador como objeto de estudo que compreende o fazer e o pensar, o agir e o refletir, a teoria e a prática. Neste sentido, pressupõe um estudo da realidade, da qual emergiram uma Rede de relações entre situações significativas (significativas numa dimensão individual, social e histórica) e uma Rede de relações que orientaram a discussão da interpretação e representação dessa realidade. Por sua natureza, o tema gerador pressupõe, também, uma visão de totalidade abrangente dessa realidade e a ruptura do conhecimento no nível do senso comum, uma vez que aponta o limite de compreensão que a comunidade tem sobre essa realidade. O tema gerador pressupõe, pois, a superação desse limite. Também podemos falar de uma metodologia dialógica como um de seus pressupostos. Um metodologia de trabalho que tem o diálogo como sua essência, e que peça o educador uma postura crítica, de problematização constante, de distanciamento, de estar na ação e de se observar e se criticar nessa ação; uma metodologia de trabalho que aponte na direção da participação, na discussão do coletivo e que, por isso, exige uma certa disponibilidade de cada educador.

(SÃO PAULO, SME, São Paulo, 1991, p.5)

Modelos de planejamento docente

Em estudo colaborativo ao longo de 2019, a equipe técnica da secretaria de educação, coordenadores pedagógicos e professores redefiniram o conceito do planejamento da Rede a partir do estudo de diversas referências. A partir daí, definiu-se que a Educação Infantil realizaria um planejamento com base no redesenho dos espaços de aprendizagem e dos campos de experiência definidos pela BNCC e que o Ensino Fundamental realizaria uma adaptação da proposta do Planejamento Reverso (WIGGINGS; MCTHIGUE, 2019).

Modelo de planejamento na Educação Infantil

1. EU E AS DIVERSAS LINGUAGENS			
Grupo etário:	Nível:	Período:	Ano:
Professores:			
Direitos de aprendizagem		Campos de experiências	
<i>Indicar os direitos que compõem esse grande tema</i>		<i>Indicar os Campos de experiências que integram esse grande tema</i>	
Aprendizagens essenciais		Objetivos	
LINGUAGEM ORAL LINGUAGEM ESCRITA LINGUAGEM CORPORAL (DANÇA E TEATRO) LINGUAGEM VISUAL E PLÁSTICA LINGUAGEM VIRTUAL LINGUAGEM MUSICAL		<i>Indicar os objetivos que compõem cada uma das linguagens. Os objetivos indicados correspondem aos campos de experiências que se inter-relacionam.</i>	
<i>Registrar as Expectativas de aprendizagem específicas de cada linguagem.</i>		Potenciais do território	
<i>De acordo com as estratégias das experiências propostas, serão anotados os potenciais do território utilizados pelo grupo.</i>			
O quadro abaixo será contemplado no semanário do professor			
O que fazer	Como fazer	Aprofundar o assunto	Avaliar
<i>Nesse campo o professor indicará as Modalidades Organizativas utilizadas para atingir as aprendizagens essenciais.</i>	<i>Depósito desse campo é para que o professor indique as experiências que serão desenvolvidas em cada modalidade organizativa.</i>	<i>A partir da observação realizada pelo professor da experiência desenvolvida com o grupo coletivo ou pequenos grupos, novas estratégias ou a repetição da experiência com novos desafios poderão ser planejadas ou replanejadas.</i>	<i>A avaliação dos estudantes serão feitas com o registro em pautas de observação.</i>

2. EU E O MUNDO NATURAL E CULTURAL			
Grupo etário:	Nível:	Período:	Ano:
Professores:			
Direitos de aprendizagem		Campos de experiências	
<i>Indicar os direitos que compõem esse grande tema</i>		<i>Indicar os Campos de experiências que integram esse grande tema</i>	
Aprendizagens essenciais		Objetivos	
		<i>Indicar os objetivos que compõem cada uma das linguagens. Os objetivos indicados correspondem aos campos de experiências que se inter-relacionam.</i>	
<i>Registrar as Expectativas de aprendizagem específicas de cada linguagem.</i>		Potenciais do território	
<i>De acordo com as estratégias das experiências propostas, serão anotados os potenciais do território utilizados pelo grupo.</i>			
O quadro abaixo será contemplado no semanário do professor			
O que fazer	Como fazer	Aprofundar o assunto	Avaliar
<i>Nesse campo o professor irá indicar as Modalidades Organizativas utilizadas para atingir as aprendizagens essenciais.</i>	<i>Depósito desse campo é para que o professor indique as experiências/pesquisas que serão desenvolvidas em cada modalidade organizativa.</i>	<i>A partir da observação realizada pelo professor das dicas dadas pelos estudantes sobre a experiência/pesquisa desenvolvida com o grupo coletivo ou pequenos grupos, novas estratégias ou a repetição da experiência com novos desafios poderão ser planejadas ou replanejadas.</i>	<i>A avaliação será feita nesse quadro com foco no planejamento das novas experiências/pesquisas, auxiliando o professor na elaboração do aprofundamento do assunto. A avaliação dos estudantes serão feitas com o auxílio de pautas de observação.</i>

Modelo de planejamento no Ensino Fundamental

Em 2019, Coordenadores Pedagógicos da Rede municipal co-criam e definem, com a equipe técnica da Secretaria Municipal de Educação, o seguinte modelo orientador ao planejamento das práticas pedagógicas de Ensino Fundamental do município. Esse planejamento tem como base os estudos do planejamento reverso.

A proposta de planejamento construída em Tremembé se inspira na visão crítica de Paulo Freire para tematização do território educativo e no estudo original da proposta de planejamento reverso de Grant Wiggins e Jay McTighe (WIGGINS; MCTHIGUE, 2019). O resultado, porém, são modelos de planejamento bastante singulares e contextualizados para as necessidades de cada etapa de ensino.

O conceito de Planejamento Reverso

O planejamento reverso visa transformar os objetos de ensino em verdadeiros objetos de reflexão para aprendizagem: enfatiza a atualização e o planejamento das perguntas por meio das quais a sociedade construiu conhecimentos e transforma o que precisa ser ensinado aos alunos em propósitos de por que ensiná-los, articulando-os às competências gerais e ao território educativo. Chama-se reverso porque começa pelas finalidades do ensino e pela definição dos resultados esperados, para em seguida definir as ferramentas de avaliação e, apenas ao final, desenhar o plano de ensino.

#1 Identificar os resultados desejados

Começa estabelecendo o objetivo da aula, o que os alunos precisam compreender ou fazer. Também é crucial saber justificar por que esses conhecimentos são importantes para o desenvolvimento dos estudantes, articulando-os à BNCC e ao Currículo do Estado. Em seguida, exige a definição das perguntas essenciais que podem instigar a curiosidade dos alunos, e transformar o conteúdo a ser compreendido em questão a ser investigada.

Ou seja, as perguntas essenciais são aquelas capazes de transformar os objetos de estudo em objetos de investigação para os estudantes. Não se ensina os sólidos geométricos para repre-

3. EU E O MUNDO FÍSICO MATEMÁTICO			
Grupo etário:	Nível:	Período:	Ano:
Professores:			
Direitos de aprendizagem		Campos de experiências	
<i>Indicar os direitos que compõem esse grande tema</i>		<i>Indicar os Campos de experiências que integram esse grande tema</i>	
Aprendizagens essenciais		Objetivos	
		<i>Indicar os objetivos que compõem cada uma das linguagens. Os objetivos indicados correspondem aos campos de experiências que se inter-relacionam.</i>	
<i>Registrar as Expectativas de aprendizagem específicas de cada linguagem.</i>			
		Potenciais do território	
		<i>De acordo com as estratégias das experiências propostas, serão anotados os potenciais do território utilizados pelo grupo.</i>	
O quadro abaixo será contemplado no semanário do professor			
O que fazer	Como fazer	Aprofundar o assunto	Avaliar
<i>Nesse campo o professor irá indicar as Modalidades Organizativas utilizadas para atingir as aprendizagens essenciais.</i>	<i>Depósito desse campo é para que o professor indique as experiências que serão desenvolvidas em cada modalidade organizativa.</i>	<i>A partir da observação realizada pelo professor da experiência desenvolvida com o grupo coletivo ou pequenos grupos, novas estratégias ou a repetição da experiência com novos desafios poderão ser planejadas ou replanejadas.</i>	<i>A avaliação será feita nesse quadro com foco no planejamento das novas experiências, auxiliando o professor na elaboração do aprofundamento do assunto. A avaliação dos estudantes serão feitas com o auxílio de pautas de observação.</i>

sentação de área ou as formas do relevo porque assim se faz há séculos, mas por que se atualiza no tempo presente de cada escola, de cada turma, perguntas que levam à essência da importância de pensar sobre aquele objeto do conhecimento:

- Como podemos representar em planta e em maquete a nossa escola?
- Como se formou o Vale do Rio Paraíba?
- Como nasce um rio?
- Sou levado a adquirir aquilo que não preciso?
- Como morrem as democracias?
- O que significa “parcelamos em 12 vezes sem juros”?
- Vamos comemorar dia dos mortos com festa?
- Por que nas últimas eleições para presidente queriam separar o Nordeste do Brasil?
- Se existe uma divisão de estados e municípios, por que uma divisão regional?
- Qual a diferença entre briga e luta?
- Porque as pessoas que estão do outro lado da Terra não caem?
- Quem é responsável por uma gravidez?

São perguntas que permitem ir à essência do que precisa ser coletivamente pensado e efetivamente transformado em pesquisa para a construção de conhecimento para os estudantes.

#2 Definir as evidências das aprendizagens desejadas

Descreve os critérios para avaliar as evidências de aprendizagem dos estudantes, como insuficiente, básica, intermediária e avançada. Em seguida, define por meio de quais ações e registros os alunos demonstrarão quanto sabiam antes da aula ou atividade e quanto aprenderam. Explora também quais oportunidades os alunos terão para repensar e revisar o conhecimento que estão construindo. Vale atenção às diferentes necessidades e linguagens das crianças e adolescentes.

Durante esta etapa, é necessário ter claros os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para especificação da abordagem pedagógica das competências e habilidades. Pode-se planejar o tipo de operações cognitivas a partir da taxonomia de Bloom (BLOOM, 1974; revista por seus alunos em 2001 - ANDERSON; KRATHWOHL, 2001): lembrar, compreender, analisar, aplicar, avaliar, criar.

Pode-se valer também da definição das seis facetas da compreensão para otimizar uma progressão observável e mensurável das aprendizagens dos estudantes, buscando desenvolver a cada tema ou unidade de estudo as seguintes capacidades: explicar, interpretar, aplicar, mudar a perspectiva, ter (demonstrar) empatia e fazer uma autoavaliação (WIGGINS; MCTHIGUE, 2019).

#2 Desenho do plano das aprendizagens nas modalidades organizativas

Na etapa final, define-se como organizar as aprendizagens de forma a atender aos objetivos propostos, ajudar os estudantes a investigar e construir sentido e permitir efetividade nas avaliações. Isso pode ser feito por meio de sequências didáticas, projetos, atividades permanentes e roteiros de estudo, utilizando diferentes estratégias de ensino e metodologias.

Modelo de Planejamento Trimestral do Ensino Fundamental

ESCOLA	COORDENADOR PEDAGÓGICO	___ BIMESTRE	ESTRATÉGIAS AVALIATIVAS
Componente Curricular	PROFESSOR	___º ANO ___	<i>Somativas e formativas (provas, autoavaliação rápida, autoavaliação por rubrica, atividades, produções, portfólios etc.)</i>
ÁREA	ANO		Possibilidades:
UNIDADE TEMÁTICA/EIXOS (BNCC e Diretriz)	TEMA GERADOR		<ul style="list-style-type: none"> Tarefa que, ao ser feita, evidencia que o estudante compreendeu, se apropriou e elaborou sentido com conteúdo de aprendizagem: trabalho em grupo e/ou individual (produção de texto, performance, jogo, painel, maquete etc.) Preenchimento de uma tabela de hipóteses sobre as características de Tremembé: passado/presente/tendências futuras produção de desenho e descrição de fotografias (jogo de cartas e ditado fotográfico) Autoavaliação e avaliação em grupo a partir de projeto coletivo de linha do tempo pictórica sobre Tremembé Confeção de caderneta de campo com diferentes tipos de registro (texto, desenho, esquemas, legendas coloridas em mapa) demonstrar pelos registros no caderno/caderneta de campo atenção e acompanhamento de todas as etapas investigativas em sala de aula Avaliação Somativa (testes, provas, tarefas) Autoavaliação (por tabela, gráficos ou textos) Avaliação por pares (estudante observador; feedback entre pares) Portfólio e documentação (organizar, identificar e descrever mural, caderno, pasta de trabalhos) Observador convidado (faz observação com base em critérios previamente compartilhados) Observação dos pais (faz observação com base em critérios previamente compartilhados)
<i>A BNCC traz a terminologia Unidade Temática em todos seus componentes curriculares, porém nos componentes Língua Portuguesa e Língua Inglesa há também a divisão por eixos (práticas de linguagem). Já nossa Diretriz Curricular apresenta Temas Norteadores e subtemas para cada um dos trimestres no anos finais. Nos anos iniciais permanecem apenas os sub temas a cada trimestre que permeiam todos os componentes.</i>	<i>Ver item 12.2.3</i>		<p><i>Ideal: Descrever critérios de compreensão para avaliar as evidências de avaliação dos estudantes (ex: insuficiente, básica, intermediária e avançada/baseada, por exemplo, baseada no S.AEB) ou seja, critérios de desempenho (possibilidade: criar rubricas ou critérios para avaliação de produtos finais - tipo trabalhos, apresentações, projetos). Pode-se utilizar as seis facetas da compreensão para ajudar a descrever o desempenho esperado:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> Interpretar: o estudante oferece uma explicação plausível e apoiada de texto, dados, experiência (Observar atentamente, descreve, relaciona). Explicar: o estudante generaliza, faz conexões, pode colocar em suas próprias palavras (estabelecer relações, fazer conexões de causalidade, influência apoiado em trechos de texto, dados, experiência). Aplicar: o estudante pode transferir, adaptar, ajustar, abordar novos problemas e criar ou imaginar cenários. Assumir diferentes perspectivas: o estudante percebe de diferentes pontos de vista em uma questão (empatizar: o estudante pode se colocar no lugar das pessoas / personagens). Autocompreensão: o estudante pode se autoavaliar, ver os limites de sua compreensão, refletir sobre sua própria aprendizagem (metacognição).
OBJETO DO CONHECIMENTO (conteúdos - conceitos e procedimentos)			
<i>estudantes saberão...</i>			
COMPETÊNCIAS	HABILIDADES E EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM (SAEB/BNCC/ DIRETRIZ)		
<i>Competências mais fortemente mobilizadas (quais competências gerais da BNCC são mobilizadas? Quais competências específicas por área são mais enfatizadas? Faz sentido enunciá-las?)</i>	<i>Estudantes terão a habilidade em... (Relacionar com habilidades BNCC, SAEB)</i>		
COMPREENSÕES ESSENCIAIS	PERGUNTAS ESSENCIAIS		
<i>O que quero que os estudantes compreendam ao final desse estudo? Os estudantes poderão usar seu aprendizado de forma independente para... (Descrever aprendizado para a vida: quais são as grandes ideias em estudo? Qual a "moral da história" Ex: estudantes compreenderão, conhecerão...</i>	<i>Transformar as compreensões/ conteúdos de ensino em perguntas que mobilizam a investigação e ativam a aprendizagem</i>		
<ul style="list-style-type: none"> <i>O que estudantes devem "idealmente" concluir, compreender do conteúdo que será mobilizado. Ex: valorizar</i> <i>Quais erros/ incompreensões comuns são esperados que os estudantes aprendam?</i> 	<i>Perguntas essenciais ou provocativas (Transforma o conteúdo a ser compreendido em questão a ser investigada)</i>		
POTENCIAIS DO TERRITÓRIO	POTENCIAIS DE INTERDISCIPLINARIDADE		
<i>Agentes e sujeitos da comunidade/ espaços e dinâmicas sociais e culturais (migrações, festas, tradições etc.) ou tema gerador que articula todas essas dimensões.</i>	<i>O tema gerador que traz questões que se articulam com outras áreas ou questões de conteúdo ou metodológicas que permitam articulação para investigação com outras áreas.</i>		
Exemplos de potenciais e saberes: https://cidadeducadoras.org.br/especiais/curriculo-da-cidade-educadora/			
Mapa colaborativo dos Potenciais educativos de Tremembé: https://www.google.com/maps/d/u/0/edit?mid=1upegcuc_Btoc-5-3PTajmNbtVKNjrF_OK&ll=-22.984832963456917%2C-45.54298190552896&zoom=13 . Último acesso em 22/03/2019			
			PLANO DE APRENDIZAGEM
			<i>Definição da modalidade organizativa a ser adotada, suas metodologias, tipos de agrupamento, espaços de aprendizagem, cronograma e recursos.</i>
			Possibilidades: <ul style="list-style-type: none"> <i>Sequências didáticas;</i> <i>Projetos;</i> <i>Roteiro de estudos;</i> <i>Planos de aula (semanal, quinzenal)</i>



Comunidade Retiro Feliz. EMEF Nicolau Couto Ruiz

Autoavaliação das práticas de planejamento: instrumento para coordenadores e professores

No percurso formativo feito com os gestores escolares e técnicos da Secretaria em 2018, foi possível associar, de modo ainda inicial mas pleno de consonâncias, o desenvolvimento das práticas pedagógicas integradoras a determinadas perguntas orientadoras da avaliação¹⁸. Por se tratarem de perguntas reconhecidas como potentes para incitar processos de reflexão entre os profissionais ao longo da formação continuada, organizam pautas de observação e análise das próprias práticas: são indicadores para as práticas pedagógicas na Educação Integral.

As perguntas funcionam como indicadores de autorreflexão sobre as práticas pedagógicas¹⁹ e podem ser agrupadas da seguinte forma:

USO DE MÚLTIPLAS LINGUAGENS

- O ensino dos diferentes temas e dos diferentes componentes curriculares é oferecido em múltiplas linguagens (verbal, imagética, audiovisual, programação de computadores, sonora, corporal, dramática etc.)?
- Para expressar suas aprendizagens os e as estudantes as registram em múltiplas linguagens (verbal, imagética, audiovisual, programação de computadores, sonora, corporal, dramática etc.)?
- Os e as professoras utilizam diferentes formas de avaliar seus e suas estudantes? (Autoavaliação inicial/final, roteiros de estudos, portfólios, apresentação de artigos, seminários e trabalhos científicos, valorização de outras linguagens tais como jogos cooperativos, ambientes virtuais de colaboração, poesias, colagens, desenhos e pinturas, teatro e outros)

¹⁸ Perguntas retiradas a) Matriz de Avaliação da Educação Integral (coproduzida pela Associação Cidade Escola Aprendiz, Move Social e Fundação Itaú Social, publicação no prelo para 2019) relativa à dimensão unidades escolares e aos indicadores de práticas pedagógicas) e b) do Guia para a reflexão e avaliação de experiências educacionais inclusivas (Fundación Mapfre e Organización dos Estados Ibero-Americanos - 2010).

¹⁹ A Matriz de Avaliação das unidades escolares, coproduzida pela Associação Cidade Escola Aprendiz, e Move Social e Fundação Itaú Social (ANDRADE et al., 2019), traz descritores das dimensões de Gestão Democrática, Ambiente e Clima Escolar, Currículo e Formação e Avaliação.

TERRITÓRIO

- As questões do território em que a escola está inserida são considerados no planejamento e nas práticas da escola?
- Os professores e professoras relacionam o currículo com a vida cotidiana e a experiência dos e das estudantes no seu contexto? (por exemplo: professores/as e estudantes desenvolvem atividades para pesquisar ou resolver problemas que percebem no entorno da escola?)
- Existem projetos coletivos envolvendo professores de diferentes matérias e/ou atores da comunidade?
- Os e as estudantes são estimulados a participar de práticas de estudo e investigação onde os conhecimentos são experimentados em situações reais?

DIVERSIDADE E GRUPOS HETEROGÊNEOS

- As características próprias de cada estudante são objetos de aprendizado em sala de aula?
- São incluídas atividades que permitem a reflexão sobre as contribuições da diversidade?
- Os professores estão atentos aos conflitos como elementos para o aprendizado (oportunidade pedagógica)?
- Os professores promovem regularmente o trabalho em grupos heterogêneos (com distintos níveis de habilidades) como métodos de aprendizado colaborativo e cooperativo?
- Os professores consideram as diferenças dentro dos grupos como fonte de aprendizagem (distribuição de papéis ou de informações distintas igualmente necessárias para o alcance do objetivo)?
- Promove-se a colaboração entre os estudantes em sala de aula, evitando as situações de dependência?

MODALIDADES, ETAPAS DE ENSINO DA EDUCAÇÃO BÁSICA EM TREMEMBÉ

MODALIDADES DE ENSINO

Serão apresentadas as especificidades da Educação Inclusiva e as modalidades da Educação de Jovens e Adultos, da Educação Infantil e do Ensino Fundamental.

Educação e inclusão



Campanha de Inclusão do estudante surdo "Semana Azul" na EMEF Prof.ª Maria Dulce David de Paiva

- Existem atividades de reflexão sobre as aprendizagens adquiridas quando se ensina aos outros?
- Os diferentes interesses, conhecimentos prévios, ritmos e formas de aprendizagem dos estudantes e alunas são respeitados na escola?
- Os e as estudantes com necessidades especiais (deficiência ou superdotação) são reconhecidos/as e atendidos/as em suas especificidades?
- Há espaços de diálogo e reflexão coletiva sobre manifestações de discriminação no cotidiano escolar (especialmente gênero e raça) buscando romper com toda forma de preconceito e racismo?

PARTICIPAÇÃO

- Os estudantes conhecem os objetivos de ensino e de aprendizagem e os critérios pelos quais são avaliados?
- Os estudantes têm oportunidade de escolher seus temas de pesquisa e estudo?

Apesar de não versarem sobre as diferentes modalidades organizativas do trabalho pedagógico, essas perguntas-descritoras foram consideradas potentes para o acompanhamento das práticas de modo geral. Acreditamos que, como descritores de indicadores da Educação Integral, as perguntas oferecem uma base sobre a qual construir propostas de estudo e observação articuladas aos planejamentos coletivos e individuais dos professores.

Esse movimento em direção a um processo de avaliação mais integrador parece convergir com reflexões em curso na Rede. O desejo de repensar as formas de avaliação e de planejamento tem sido observado na formação continuada realizada na Rede de ensino de Tremembé, notadamente entre os professores do Ensino Fundamental, etapa em que se concentram desafios importantes para uma educação integradora.

No Brasil, a regulamentação mais recente que norteia a organização do sistema educacional é o Plano Nacional de Educação (BRASIL, PNE, 2014). Esse documento, entre outras metas e propostas inclusivas, estabelece a nova função da Educação Especial como modalidade de ensino que perpassa todos os segmentos da escolarização (da Educação Infantil ao Ensino Superior); realiza o atendimento educacional especializado (AEE); disponibiliza os serviços e recursos próprios do AEE e orienta os estudantes e seus professores quanto à sua utilização nas turmas comuns do ensino regular.

O PNE considera público-alvo da Educação Especial na perspectiva da Educação inclusiva, educandos com deficiência (intelectual, física, auditiva, visual e múltipla), transtorno global do desenvolvimento (TGD) e altas habilidades.

A inclusão de estudantes com deficiência nas escolas públicas e privadas foi ganhando espaço nas discussões acadêmicas e mundiais e, mais nitidamente, em 1990, com a Declaração de Educação para Todos, e na Declaração de Salamanca, resultando na Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais (1994).

A escola deve atender a todos os estudantes com e sem deficiência, portanto é necessário que a avaliação escolar viabilize a transformação de suas práticas pedagógicas no processo de inclusão, corroborando para que, de fato, todos tenham o acesso à educação, permaneçam e tenham um aprendizado significativo e socializador.

Segundo a Lei n.º 9394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, (BRASIL, LDB, 1996), a Educação Especial, descrita em Lei nos artigos n.º 58 a 60, foi incorporada como modalidade, considerando em seus critérios de organização do ensino os aspectos curriculares, formação dos professores, atendimentos especializados, de maneira a proporcionar a inclusão desses estudantes no ensino regular.

A diversidade e a inclusão questionam o currículo, a escola, as suas lógicas, a sua organização espacial e temporal. Assumir a diversidade é entender e aceitar a educação como um direito social e posicionar-se contra as diversas formas de discriminação, dominação e exclusão. Todas as escolas devem acomodar todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, emocionais, linguísticas ou outras. Devem incluir crianças deficientes e superdotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças

pertencentes a minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de grupos em desvantagem ou marginalizados (SALAMANCA, 1994, p. 3). Precisa-se pensar sobre a necessidade de um currículo que busque atender a toda essa diversidade. Segundo a Declaração de Salamanca:

- O currículo deve ser adaptado às necessidades das crianças, e não
- vice-versa. Escolas deveriam, portanto, prover oportunidades curriculares que sejam apropriadas à criança com habilidades e interesses
- diferentes

(SALAMANCA, 1994, p. 8).

Para que isso ocorra, os novos currículos devem estar atentos quanto às abordagens que assegurem o princípio da igualdade de oportunidades dentro da escola - equidade para todos -, que promovam adaptações curriculares visando a inclusão.

Educação especial	Educação especial na perspectiva inclusiva
Sistema separado, paralelo ao regular	Faz parte da proposta pedagógica da escola. Perpassa todos os níveis, etapas e modalidades de ensino. Por isso, é tida como transversal
Substitui o ensino regular	Complementa ou suplementa ao processo de escolarização em sala de aula
Dinâmica independente, total ou parcialmente dissociada do ensino regular	Dinâmica dependente, totalmente articulada com o trabalho realizado em sala
Restritiva e condicional. Somente os alunos considerados aptos para o ensino regular podem frequentá-lo	Incondicional e irrestrita. Garante o direito de todos à educação, ou seja, à plena participação e aprendizagem
O referencial é o que se convencionou julgar como "normal" ou estatisticamente mais frequente	Parte do pressuposto de que a diferença é uma característica humana
Baseia-se no modelo médico de deficiência. Foca nos aspectos clínicos, ou seja, no diagnóstico	Baseia-se no modelo social de deficiência. Foca na articulação entre as características da pessoa e as barreiras a sua participação presentes no ambiente
Nem todos os estudantes conseguem se adaptar à escola. Nem todos correspondem ao padrão estabelecido por ela	A escola deve responder às necessidades e interesses de todos os alunos, sem exceção, partindo do pressuposto de que todas as pessoas aprendem
Estratégias pedagógicas diferentes para somente alguns estudantes	Diversificação de estratégias pedagógicas para todos

Fig.22. Quadro síntese da mudança na concepção de educação inclusiva na legislação brasileira. Fonte: Plataforma Diversa. Disponível em: <https://www.diversa.org.br/educacao-inclusiva/por-onde-comecar/conceitos-fundamentais/>. Último acesso em 02/10/2019.

Adaptações curriculares

As adaptações curriculares propostas pelo MEC/SEF/SEESP para a educação especial visam a promover o desenvolvimento e a aprendizagem dos estudantes que apresentam necessidades educacionais especiais, tendo como referência a elaboração do projeto pedagógico e a implementação de práticas inclusivas no sistema escolar. Baseiam-se nos seguintes aspectos:

1. Atitude favorável da escola para diversificar e flexibilizar o processo de ensino-aprendizagem, de modo a atender às diferenças individuais dos estudantes;
2. Identificação das necessidades educacionais especiais para justificar a priorização de recursos e meios favoráveis à sua educação;
3. Adoção de currículos abertos e propostas curriculares diversificadas, em lugar de uma concepção uniforme e homogeneizadora de currículos;
4. Flexibilidade quanto à organização e ao funcionamento da escola para atender à demanda diversificada dos estudantes;
5. Possibilidade de incluir professores especializados, serviços de apoio e outros não convencionais, para favorecer o processo educacional.

As Adaptações Curriculares são os ajustes, modificações e aproximação do conteúdo, que devem ser promovidos nas diferentes instâncias curriculares, para responder às necessidades de cada estudante e, assim, favorecer as condições necessárias para que haja o máximo possível de aprendizagem. É preciso respeitar os limites que cada um apresenta. Portanto, deve-se ter um olhar minucioso quanto às habilidades e à percepção dos estudantes.

Adaptações curriculares, de modo geral, envolvem modificações organizativas, nos objetivos e conteúdos, nas metodologias e na organização didática, na organização do tempo e na filosofia e estratégias de avaliação, permitindo o atendimento às necessidades educativas de todos

os estudantes em relação à construção do conhecimento (OLIVEIRA; MACHADO *apud* GLAT, 2007).

Segundo Oliveira e Machado (OLIVEIRA; MACHADO *apud* GLAT, 2007) o currículo deve levar em conta a diversidade e ser, antes de tudo, flexível, e passível de adaptações, sem perda de conteúdo. Isso significa que o estudante com necessidades especiais deve fazer parte da classe regular, aprendendo as mesmas coisas que os outros (mesmo que de modos diferentes).

Avaliação e inclusão

A avaliação escolar deve proporcionar a inclusão, conforme a descrição curricular e seus critérios de organização e normatização educacional, a LDB, no Artigo 24, inciso V, sendo esta contínua e cumulativa, favorecendo aspectos qualitativos para a promoção do discente.

Segundo a professora Maria Teresa Mantoan (MANTOAN, 2003), a educação inclusiva preconiza um ensino em que aprender não é um ato linear, contínuo, mas fruto de uma rede de relações que vai sendo tecida pelos aprendizes, em ambientes escolares que não discriminam, que não rotulam e que oferecem chances de sucesso para todos, dentro dos interesses, habilidades e possibilidades de cada um. Considera o processo vivido pelos estudantes para chegar ao resultado final.

Diante desse processo, a avaliação deve ser realizada de forma contínua e integrada nas condutas dos estudantes em seu desenvolvimento nos avanços que obtiveram durante o processo de ensino-aprendizagem, respeitando seu ritmo de atuação e de conhecimento. As estratégias escolhidas incluem sua participação direta e indireta aos temas abordados, nas pesquisas individuais e em grupos; elaboração de pequenas descrições, elaboração de desenhos e frases, ou até mesmo de forma oral. A avaliação precisa ser desenvolvida com metodologia de comunicação assertiva em adaptar atividades e criar exemplos concretos e práticos para que possa estabelecer relações, elaborar conclusões, adquirir segurança afetiva e confiança acerca de suas possibilidades e realizações.²⁰

Nesse contexto, a revisão do sistema de avaliação e de seus instrumentos é imprescindível

²⁰ Para mais exemplos, ver: reducacaobasica.com.br/avaliacao-escolar-para-estudantes-deficiencia e <https://neurosaber.com.br/como-avaliar-as-aprendizagens-dos-estudantes-com-deficiencia/novaescola.os-desafios-da-educacao-inclusiva-foco-nas-Redes-de-apoiopdf.pdf>. Último acesso em 02/12/2019.

para um avanço na educação especial, visto que também são colaboradores para evasão ou permanência desses estudantes.

A orientação indicada por Sartoretto (2010) para os professores sobre avaliação dos estudantes com deficiência é que devem ser considerados todos os registros e avanços da evolução dos estudantes. A avaliação de um estudante com deficiência deve partir das metas anteriormente traçadas. O Currículo deve ser flexibilizado e adequado, com metas específicas. Assim, a avaliação mais justa é a Processual.

Os instrumentos para essa avaliação seriam: observação com base nos objetivos que foram traçados para o estudante, portfólios, análise da produção escolar, registros do professor em diferentes momentos da prática pedagógica e quaisquer outros instrumentos que possibilitem a verificação qualitativa dos progressos alcançados pelo estudante, considerando todos os avanços alcançados durante este percurso no que se refere aos aspectos do desenvolvimento biológico, emocional e cognitivo.

Os portfólios, por exemplo, facilitam a tomada de decisão sobre os recursos de acessibilidade que deverão ser oferecidos e o grau de sucesso obtido com o seu uso. Eles permitem que tomemos conhecimento não só das dificuldades, mas também das habilidades dos estudantes, para que, por meio dos recursos necessários, essas habilidades sejam ampliadas. Esse registro poderá também colaborar expressivamente nos conselhos de classe e nas decisões da equipe escolar em relação à promoção ou retenção do estudante no seu percurso escolar.

Aprovação e reprovação

Se a avaliação é processual, ou seja, do percurso, então é correto afirmar que para cada etapa deste percurso o estudante terá um tempo e ritmo próprios, o qual não se enquadrará nos tempos pré-definidos, que chamamos de bimestres e séries.

Nessa perspectiva, em relação às metas do estudante, constatamos que, mesmo que seja auferida nota para mensurar esses progressos, esta nota refletirá a qualidade dos resultados alcançados e nunca a quantidade de conteúdos trabalhados. Qualitativamente, o estudante sempre progredirá e atingirá alguma meta, no entanto, se a escola adotar o método quantitativo para avaliá-lo então o mesmo poderá ser reprovado. Mesmo assim esta reprovação deverá ser analisada

profundamente e é necessário que sejam avaliados todos os dados, registros, respeitando suas particularidades. É necessário que haja o bom senso da escola, dos profissionais envolvidos, pais e responsáveis para decisão do que for considerado o melhor para este estudante com necessidades especiais.

Terminalidade específica

Determina a Lei que o estudante, independentemente dos objetivos atingidos e/ou da série cursada e, esgotados todos os recursos para o seu avanço, deverá receber a Certificação de Terminalidade Específica.

A idade mínima para conceder tal Certificação é de 16 anos e a idade máxima é de 21 anos, e deverá ser concedida somente após a apresentação de relatórios detalhados do desenvolvimento acadêmico do estudante em questão ao longo de toda sua trajetória na escola, bem como apresentadas as justificativas para a emissão da Terminalidade Específica.²¹

EJA - Educação de Jovens e Adultos

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade da Educação Básica destinada aos jovens e aos adultos que não tiveram acesso ou não concluíram os estudos no Ensino Fundamental e no Ensino Médio.

A concepção de educação de jovens e adultos é ampliada, no sentido de não se limitar apenas à escolarização, mas também reconhecer a educação como direito humano fundamental para a constituição de jovens e adultos autônomos, críticos e ativos frente à realidade em que vivem.

A Constituição Federal, no artigo 208, inciso I, garante o acesso ao Ensino Fundamental gratuito, inclusive àqueles que não tiveram acesso na idade própria. Esse dispositivo constitucional determina, portanto, o dever do Estado de promover a educação de jovens e adultos, a todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria.

²¹ Sobre o tema, ver <<https://neurosaber.com.br/como-avaliar-as-aprendizagens-dos-estudantes-com-deficiencia/>>, <<https://fce.edu.br/blog/desafios-e-estrategias-de-ensino-para-estudantes-com-deficiencia-intelectual/>>, <<https://www.revistaeducacao.com.br/o-uso-da-avaliacao-assistida-no-acompanhamento-de-estudantes-com-necessidades-especiais/>>. Último acesso em 30/11/2019.

Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases definiu que a educação de jovens e adultos deve atender aos interesses e às necessidades de indivíduos que já tinham uma determinada experiência de vida, participam do mundo do trabalho e dispõem, portanto, de uma formação bastante diferenciada das crianças e adolescentes aos quais se destina o ensino regular. É por isso que a educação de jovens e adultos é também compreendida como educação contínua e permanente. Assim, serão atendidos jovens e adultos, trabalhadores ou não, que nunca estiveram na escola ou que dela foram excluídos, tanto pelas condições sócio econômicas, como pelas inúmeras repetências, sendo respeitadas as necessidades sociais e as condições físicas e humanas da escola.



Estudante da turma de EJA da EMEF Nicolau Couto Ruiz

Nesse processo, as parcerias (União, Estado, Universidades, comunidade, empresas etc.) têm papel fundamental, pois, articuladas, enriquecem os programas de Educação de Jovens e Adultos, aumentando sua eficácia, tornando-os mais atrativos. O poder público deve garantir professores capacitados para atuar na EJA, com acompanhamento de coordenação pedagógica em todas as classes e a utilização de metodologias diversificadas, como forma de combater a evasão e a repetência, bem como recuperar, sistematizar, debater e divulgar suas experiências exitosas, com o fim de construir propostas alternativas.

Deve assegurar também às classes da EJA material didático adequado e específico para as diversas faixas etárias e necessidades dos sujeitos. O resgate da dívida educacional para com essa clientela (jovens e adultos) não deve se restringir à oferta de formação equivalente às quatro séries iniciais do Ensino Fundamental. A concretização das diretrizes, objetivos e metas para a Educação de Jovens e Adultos requer a garantia e programação de recursos públicos necessários.

No município de Tremembé, a EJA é ofertada pela Rede Municipal, Estadual e nas penitenciárias. Porém a procura é baixa, abrindo poucas turmas anualmente. Atualmente o curso funciona para os anos finais no Centro Educacional Antônio de Mattos e Barros, unidade II. A matriz curricular, homologada em 28 de abril de 2018, atende aos componentes curriculares obrigatórios, tendo como Fundamento Legal os artigos 37 e 38 da Lei Federal de Diretrizes e Bases 9394/96, Parecer CNE/CEB nº 1/2000 e Resolução SE- 30 de 07.07.2017.

ÁREAS E ETAPAS DE ENSINO

Na Educação Integral, as etapas de ensino devem ser pensadas de modo integrado, na perspectiva formativa do desenvolvimento de competências gerais ao longo de toda a Educação Básica: da Educação Infantil até os anos finais do Ensino Fundamental. As áreas do conhecimento não devem ser consideradas como objetos e fim em si, mas devem estar a serviço da concepção formativa integradora. A seguir, estão caracterizadas cada etapa da educação básica de Tremembé e a contribuição formativa das áreas do conhecimento para a Educação Integral.

Como se afirma na BNCC, recuperando a proposição da LDB (Lei de Diretrizes de Base da Educação):

...a Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva. Significa, ainda, assumir uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto – considerando-os como sujeitos de aprendizagem – e promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades.

(BRASIL, BNCC, 2017, p.14)

Caracterização da Educação Infantil

EMEI Anna Monteiro Pereira



Concepção de infância

A infância é a noção de um grupo social plural no qual estão presentes diversas condições, tais como: as características biopsíquicas da idade, a classe socioeconômica, a etnia, o gênero, o que implica compreendê-la na sua singularidade e nas suas diferenças.

Sendo assim, como define o Currículo Paulista, a infância não se refere apenas a um tempo cronológico, a uma etapa de desenvolvimento, mas, também, a um lugar social e simbólico construído nas diferentes culturas (CARVALHO et al., 2017). Por isso, é preciso falar sobre infâncias no plural, respeitando a diversidade das culturas locais. Assim,

[...] os novos conhecimentos oriundos de diversas áreas do conhecimento, têm paulatinamente reforçado e complementado a concepção de criança competente, ressaltando as suas possibilidades de estabelecer relações e levantar hipóteses explicativas, de se comunicar, de criar e manter vínculos interpessoais, construir saberes e culturas, etc. Assim, a criança passou a ser considerada como cidadã, sujeito de direitos, pessoa com agência. É nesse contexto que cria as condições para ouvi-las.

(CRUZ, 2008, p.77)

Do ponto de vista do desenvolvimento, a infância se caracteriza por intensos processos: cognitivo, físico, social, afetivo, cultural e linguístico. Essa fase da vida não pode ser vista como estanque, mas como processo que produz marcas constitutivas da subjetividade, instituindo modos de ser, de estar e de agir no mundo.

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (BRASIL, DCNEI, 2009) ratificam a visão da criança compreendida como sujeito histórico e de direitos que, nas interações e práticas do cotidiano, vivencia e constrói sua identidade pessoal e coletiva; brinca, imagina, fantasia, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentido sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura.

Nesse sentido, é irrefutável a relevância da Educação Infantil como tempo de vivência das infâncias, como forma de potencializar a formação integral das crianças, apoiando seu processo de desenvolvimento, visto que, desde o nascimento, a criança atribui significado à sua experiência,

ampliando gradativamente sua curiosidade e suas inquietações com a mediação das orientações, materiais, espaços e tempos que organizam as diversas situações de aprendizagem. De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica:

• O período de vida atendido pela Educação Infantil caracteriza-se por marcantes aquisições: a marcha, a fala, o controle esfinteriano, a formação da imaginação e da capacidade de fazer de conta e de representar usando diferentes linguagens. Embora nessas aquisições a dimensão orgânica da criança se faça presente, suas capacidades para discriminar cores, memorizar poemas, representar uma paisagem através de um desenho, consolar uma criança que chora, etc. não são constituições universais biologicamente determinadas e esperando o momento de amadurecer. Elas são histórica e culturalmente produzidas nas relações que estabelecem com o mundo material e social mediadas por parceiros mais experientes.

(BRASIL, DCN, 2013, p.86)

Nota-se que a criança de zero a seis anos é complexa, desafiadora, surpreendente e exuberante. Na Educação Infantil, várias ciências devem combinar para repertoriar o professor, propiciando os conhecimentos que os habilitam a ser para a criança um eficaz mediador do seu processo formativo. Essa mediação envolve garantir cuidado, acolhimento, aprendizagem e desenvolvimento.

Atualmente, a neurociência tem contribuído muito com as ciências da educação. Segundo Houzel (2005), aproximadamente 90% das conexões cerebrais são estabelecidas de zero a seis anos. Nessa fase, são formadas as bases para as capacidades físicas, intelectuais e emocionais. Assim, podemos potencializar esse desenvolvimento promovendo experiências lúdicas e estabelecendo interações sociais que impulsionem a atividade cerebral. Isso evidencia que o contexto bem estruturado e planejado, associado às estratégias adequadas a cada fase, auxilia na remodelação do cérebro, a chamada plasticidade cerebral, considerando as crianças como sujeitos ativos na vida social, com seus traços peculiares e como produtores de uma cultura própria, as “culturas infantis”.



Aprendizagem na Educação Infantil

A aprendizagem é um processo complexo e dinâmico que deve ser potencializado nos espaços institucionais dedicados à Educação Infantil, a partir das oportunidades de experiências múltiplas que considerem as diversas infâncias, as vozes e os tempos dos sujeitos de aprendizagem e suas construções culturais no encontro com a sociedade, com o conhecimento e com a cultura.

Estudos atuais sobre como os bebês e as crianças aprendem mostram que elas aprendem por meio da interação com as pessoas e com o ambiente. O seu desenvolvimento biológico é importante, mas é a experiência que a criança vive, o lugar que ela ocupa nessas experiências vividas, se é sujeito atuante, envolvido, interessado, curioso e participante, e o contexto histórico e cultural em que está inserida, que contribuem com sua aprendizagem.

Muitas vezes, a ideia de experiência é confundida com a de vivência, mas, vivenciar não é o mesmo que experienciar. Nem todas as situações se constituem em experiência educativa, a qual se caracteriza por deixar marcas, transformar e, de fato, ensinar. Uma análise de um dia vivido na instituição de Educação Infantil pode apontar uma lista de inúmeras atividades pelas quais as crianças passam e que pouco as afetam. Atividades com pouco ou nenhum desafio, como preencher fichas de tarefa simples, ligar pontos, colorir desenhos prontos etc.; conhecer uma grande quantidade de informações extraídas dos livros, sem conversar com os colegas sobre seus sentidos para cada um; longos períodos de espera conduzidos de forma heterônoma pelos adultos; exercícios repetitivos de coordenação motora, preparatórios de alfabetização, entre outros, são alguns exemplos de vivências que comumente não constituem uma experiência transformadora.

EMEI Anna Monteiro Pereira



Na Educação Infantil, não faz sentido separar momentos de brincar dos de aprender. Essa simultaneidade pede que espaços e rotina da escola sejam planejados de modo a proporcionar multiplicidade de experiências e contato com todas as linguagens, o tempo todo.

A aprendizagem depende da interação entre crianças de mesma faixa etária e de idades diferentes, entre crianças e adultos, e do acesso que elas têm ao meio sócio-histórico-cultural. É a aprendizagem com as experiências vividas, portanto, que impulsiona o desenvolvimento. Aprender passa a ser sinônimo de experienciar e atribuir um sentido ao vivido, o que não ocorre de uma forma única, igual para todos e ao mesmo tempo. Outra característica do aprendizado das crianças na Educação Infantil é que não há uma separação clara entre o momento de ensinar e o de aprender, entre o momento em que se explica e aquele em que se faz, entre mente e corpo.

Por isso, para possibilitar experiências de grande aprendizado para as crianças, a rotina deve contemplar momentos diversificados, com equilíbrio entre atividades planejadas com intencionalidade pedagógica, de livre escolha pela criança, de grupo, de pequenos grupos, ou em outros formatos, aproveitando os potenciais do território da escola e da comunidade. Nas instituições de tempo integral, a rotina apresenta o diferencial das oficinas lúdicas, proporcionando novas e ricas experiências de aprendizagem, brincadeiras e interações entre as crianças.

Assim, as brincadeiras, tanto quanto as práticas citadas, ativam processos de participação, possibilitam a interação, garantindo a elas o acesso a um patrimônio lúdico-cultural fundamental para suas vidas.

Múltiplas linguagens

Durante a construção da história, o homem teve que criar sistemas de símbolos e signos como forma de representar algo ausente para torná-lo presente, de comunicar-se, de trocar informações. Estruturando a linguagem, essa capacidade humana de compartilhar, expressar, de produzir sentido, possibilitou apropriar-nos da cultura, produzindo e transformando. Assim, as múltiplas linguagens: a linguagem verbal (oral e escrita), gestual, plástica, visual, o brincar, a linguagem musical, virtual, entre outras, foram sendo constituídas e utilizadas para que o homem pudesse viver em coletividade.

Nesse processo de construção da cultura, mediado pelas múltiplas linguagens, o homem

produziu conhecimentos sobre a natureza, a sociedade, a ciência e a arte, inventou instrumentos, aprendeu a se relacionar, a trabalhar com quantidades, criou sistemas numéricos, de medida e de escrita, desenvolveu tecnologia, compreendeu sua história.

As crianças, da mesma forma, reconstróem esse caminho percorrido, incorporadas em um mundo já construído e em constante transformação. Nesse processo de aprender e compartilhar cultura, a postura do adulto é determinante para que a criança seja protagonista, redescobrimdo e transformando a cultura à sua maneira e de acordo com as múltiplas linguagens.

As linguagens se traduzem na forma como cada ser humano busca se relacionar com o mundo, possuindo para isto diferentes formas e materialidades. Sendo assim, a pintura, a modelagem, a linguagem digital, o desenho, a música, a brincadeira, o teatro, a palavra, tanto falada quanto escrita, a matemática, a composição com diferentes materiais, a linguagem dos gestos e do olhar compõem as diversas linguagens e possibilidades de trabalho com a criança na escola da infância.

A perspectiva de Educação Integral que aqui apresentamos propõe transformar a escola em um centro de cultura da infância que defende a centralidade da criança no processo educativo, a construção de um currículo e de proposta pedagógica baseados, não nas tradicionais disciplinas, mas nas diferentes experiências de escuta, de expressão e produção infantil, buscando um trabalho focado no aprendizado que se dá por meio das múltiplas linguagens de expressão e interpretação do mundo pelas crianças.

Para o educador Loris Malaguzzi (HAWKINS, 1999), o tema das linguagens vincula-se diretamente ao desejo e curiosidade da criança em interpelar o mundo, em agir, e isso acontece desde o seu nascimento. Nesse sentido, valorizar as várias linguagens e os vários canais de expressão da criança, permite considerar sua multidimensionalidade e suas plurisensorialidades.

Assim, trabalhar com múltiplas linguagens na Educação da Infância é reconhecer a forma não segmentada como as crianças se relacionam com o mundo e entre si. Segundo Gobbi (2010), o desejo de estabelecer o diálogo e garantir nas propostas pedagógicas as diferentes linguagens, faz necessário que o professor compreenda os aspectos das linguagens artísticas e culturais e possa enriquecer e construir uma educação integral de qualidade na primeira infância. As múltiplas linguagens podem ser definidas separadamente a cunho didático, mas elas se entrelaçam num só

corpo, manifestando-se ricamente em situações coletivas ou individuais e de acordo com as particularidades culturais de cada território.

As interações e a brincadeira

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil na Resolução N°5, de 17 de dezembro de 2009, em seu artigo 9º, coloca que as práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil, devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira, experiências nas quais as crianças podem construir e se apropriar de conhecimentos por meio de suas ações e interações com seus pares e com os adultos, o que possibilita aprendizagens, desenvolvimento e socialização, sem, contudo, ser preparação para o Ensino Fundamental.

Sendo assim, contrapondo-se à ideia de preparatória, o Currículo Paulista destaca que essa etapa exige priorizar as interações e as brincadeiras como eixos estruturantes para a organização de tempos e espaços, de modo a garantir experiências ricas para a aprendizagem, o que não combina com a proposição de atividades estanques, fragmentadas.

Priorizar as interações e a brincadeira implica na prática de ouvir as crianças, por exemplo, sobre como podem ser dispostos os brinquedos no parque, como deve ser organizada a sala de leitura, os espaços, criando possibilidades para que as crianças participem de diversas decisões.

É importante destacar que a fala da criança não se encerra na linguagem verbal, mas devem ser consideradas as sutilezas das formas de comunicação dos bebês e das crianças, como afirma Loris Malaguzzi no livro *As cem linguagens da criança*: “(...) A criança tem cem mãos, cem pensamentos, cem modos de pensar, de jogar e de falar (...)” (EDWARDS et al., 1999, p.5). Deste modo, cabe ao professor ouvir não apenas com ouvidos, mas com olhar responsivo, observando as expressões de cada criança ao interagir e brincar, acolhendo e inferindo as necessidades e interesses dela a partir do que observa.

Em vista disso, a Base Nacional Comum Curricular, como política pública, elege de acordo com os eixos estruturantes, interações e brincadeira, que devem ser assegurados seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento para que as crianças tenham condições de aprender e se desenvolver.

- Conviver com outras crianças e adultos, em pequenos e grandes grupos, utilizando diferentes linguagens, ampliando o conhecimento de si e do outro, o respeito em relação à cultura e às diferenças entre as pessoas.

- Brincar cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais.

- Participar ativamente, com adultos e outras crianças, tanto do planejamento da gestão da escola e das atividades propostas pelo educador quanto da realização das atividades da vida cotidiana, tais como a escolha das brincadeiras, dos materiais e dos ambientes, desenvolvendo diferentes linguagens e elaborando conhecimentos, decidindo e se posicionando.

- Explorar movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza, na escola e fora dela, ampliando seus saberes sobre a cultura, em suas diversas modalidades: as artes, a escrita, a ciência e a tecnologia.

- Expressar, como sujeito dialógico, criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, por meio de diferentes linguagens.

- Conhecer-se e construir sua identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento, nas diversas experiências de cuidados, interações, brincadeiras e linguagens vivenciadas na instituição escolar e em seu contexto familiar e comunitário.

Campos de experiências

Considerando os direitos de aprendizagem e desenvolvimento, a Base Nacional Comum Curricular estabelece cinco campos de experiências, nos quais as crianças podem aprender e se desenvolver. Em cada campo de experiências, são definidos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento organizados em três grupos por faixa etária: bebês (0 a 1 ano e 6 meses), crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses) e crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses).

Os campos de experiências reconhecem que a imersão das crianças em práticas sociais e culturais criativas e interativas promove aprendizados significativos. São um arranjo curricular que organiza e integra brincadeiras, observações, interações que acontecem na rotina da creche e na pré-escola.

Os campos de experiências precisam ser trabalhados com intencionalidade pedagógica. Isso significa planejar atividades que integrem o que está proposto no currículo com os interesses e ideias das crianças do grupo. A partir da escuta ativa da turma e do conhecimento aprofundado do documento curricular, o professor promove aprendizagens significativas às crianças. Essas atividades não devem ser concentradas em aulas específicas nem realizadas com hora marcada. Elas devem fazer parte de todos os momentos da jornada na Educação Infantil, como acolhimento e despedida; atividades de livre escolha; momentos de grande grupo; momentos de pequenos grupos; momentos na área externa; rotinas de cuidados e diferentes contextos de aprendizagem, como atividades dirigidas pelo professor, festividades e encontros com as famílias, roda de conversa e hora da história.

O arranjo curricular por campos de experiências permite:

- Organização de práticas abertas às iniciativas, desejos e formas próprias de agir das crianças, que são mediadas pelas(os) professoras(es).
- Imersão da criança em experiências que promovem aprendizagem e desenvolvimento, sempre tomando as interações e as brincadeiras como eixos estruturantes.
- Mudança do foco do currículo da perspectiva do/a professor/a para a perspectiva da criança, que empresta um sentido singular às situações que vivencia e efetiva aprendizagens.

Os campos de experiências em que se organiza a Base Nacional Comum Curricular são:

O EU, O OUTRO E O NÓS



Trabalha com as experiências de interação com os pares e os adultos, a partir das quais as crianças constroem um modo próprio de agir, sentir e pensar e vão descobrindo que existem outros modos de vida e pessoas diferentes. Ao mesmo tempo em que vivem suas primeiras experiências sociais, desenvolvem autonomia e senso de autocuidado.

CORPO, GESTO E MOVIMENTO



Destaca experiências em que gestos, posturas e movimentos constituem uma linguagem com a qual crianças se expressam, se comunicam e aprendem sobre si e sobre o universo social e cultural.

TRAÇOS, SONS, CORES E FORMAS



Possibilita à criança viver de forma criativa experiências com o corpo, a voz, instrumentos sonoros, materiais plásticos e gráficos que alimentem percursos expressivos ligados à música, à dança, ao teatro, às artes plásticas e à literatura.

ESCUITA, FALA, PENSAMENTO E IMAGINAÇÃO



Promove situações de fala e escuta, em que as crianças participam da cultura oral (contação de histórias, descrições, conversas). Também envolve a imersão na cultura escrita, partindo do que as crianças conhecem e de suas curiosidades e oferecendo o contato com livros e gêneros literários para, intencionalmente, desenvolver o gosto pela leitura e introduzir a compreensão da escrita como representatividade gráfica.

ESPAÇO, TEMPO, QUANTIDADES, RELAÇÕES E TRANSFORMAÇÕES



Promove interações e brincadeiras nas quais a criança pode observar, manipular objetos, explorar seu entorno, levantar hipóteses e buscar respostas às suas curiosidades e indagações. Isso amplia seu mundo físico e sociocultural e desenvolve sua sensibilidade, incentivando um agir lúdico e um olhar poético sobre o mundo, as pessoas e as coisas nele existentes.

No planejamento de uma atividade ou conjunto de atividades, os campos de experiências devem ser pensados de maneira integrada, ou seja, objetivos de diferentes campos de experiência devem estar presentes em uma mesma proposta. Na Rede Municipal de Ensino de Tremembé, após muitos estudos do Grupo de Trabalho sobre Currículo da Educação Infantil, o planejamento foi organizado a partir de três grandes temas que inter-relacionam todos os campos de experiências: Eu e as diferentes linguagens, Eu e o mundo natural e cultural e Eu e o mundo físico-matemático.

A cultura da leitura e da escrita na Educação Infantil

A cultura da leitura e da escrita tem uma relação essencial com a história do homem e foi se desenvolvendo ao longo do tempo.

Mais importante do que pensar apenas em metodologias, na escola, devemos criar um ambiente letrado onde as crianças possam questionar suas dúvidas e refletir sobre a língua escrita desde muito cedo, usando a leitura e a escrita em práticas sociais reais. E essa reflexão deve ser pouco mecânica e estar muito mais associada ao uso da língua, dando sentido e significado, tanto na oralidade quanto na escrita – a criança deve vivenciar e experimentar situações em que a leitura e a escrita se fazem presentes no contexto diário, construindo hipóteses sobre o sistema de escrita, numa constante busca de compreender e apropriar-se do seu uso.

O processo de alfabetizar, portanto, é dado a partir do momento em que as crianças começam a ter contato com esse mundo de significados, tanto na leitura, como na escrita e na oralidade, dentro dessas práticas sociais. Com o planejamento adequado de propostas que façam sentido para a criança, com o incentivo, o direcionamento e a adequação das experiências a serem vivenciadas, o professor poderá despertar o interesse e favorecer avanços de todos os seus alunos.

Na Educação Infantil, a criança vai argumentar, se expressar, contar fatos e descobertas e, aos poucos, por meio de variadas situações de leitura e de escrita, inclusive nas brincadeiras de faz de conta, onde a escrita pode estar presente (brincadeira de restaurante, escola, escritório e outras) experimentar as hipóteses sobre como, por que e para que se lê e se escreve.

Iniciar o processo de alfabetização desde a Educação Infantil, portanto, não significa colocar as crianças pequenas sentadas em cadeiras escolares para copiar letras ou preencher fichas de atividades sem sentido, que não têm nenhuma correspondência no real e que consideram que as crianças não são capazes de ter uma voz na escrita, que aprendem todos da mesma maneira, que não podem expressar seus sentimentos singulares sobre a língua escrita.

Ao contrário, significa favorecer um contato verdadeiro com as situações de leitura e de escrita para todas as crianças. E, para isso, é preciso contar com algumas experiências frequentes: leitura de textos diversos, de ficção e de não ficção; incentivar a escrita pela criança, propondo situações em que ela possa, por exemplo, registrar seu nome em seus pertences; desenhos e outras

produções; situações em que ela presencie seu professor escrevendo um bilhete para as famílias e que, mais tarde, ela mesma possa ser a autora desses bilhetes; situações em que possa registrar o passo a passo de uma receita; que anote informações sobre uma pesquisa; que a criança participe não apenas de leituras feitas pelo seu professor, mas também de conversas sobre o lido, procurando expressar o que sentiu, de quais textos se lembrou, o que achou do final de uma história ou do estilo de escrita de um determinado autor, que possa conhecer outras visões sobre o mesmo texto lido; que participe de rodas de indicações literárias, sugerindo leituras para colegas, que tenha contato com versões diferentes de uma mesma história; que leve livros com frequência para casa, a fim de ler com seus familiares etc.

Tendo vivido todas essas experiências na Educação Infantil, quando a criança perceber que é capaz de ler e escrever, entrar nesse mundo letrado e se apropriar dele, não há o que a faça parar essa descoberta. Quanto mais elas derem significado para a leitura e a escrita, mais elas querem ler e escrever convencionalmente.

Essas descobertas que vão sendo feitas em grupo, no coletivo, individualmente, em situações de interação entre as crianças e o professor, utilizando textos de boa qualidade, vão ajudando as crianças de até oito anos a conquistar o uso fluente da leitura e da escrita.

O Brincar na infância

EMEI Prof.^a Nair de Mattos Queiroz



Quando falamos de criança, muitas vezes tendemos a pensar nos estudantes da Educação Infantil, porém como já afirmado no início de capítulo, a infância não se resume a tempo cronológico. Muzel (2016) ratifica ainda que a infância não é um conceito único e imóvel e não se reduz a conceber como a fase de uma determinada faixa-etária. Se consideramos esse conceito de infância, podemos pensar que o brincar, como múltipla linguagem, é para a criança de todas as idades.

Isso posto, a brincadeira é uma forma peculiar da criança de se apropriar do mundo e produzir cultura, sua forma privilegiada de se expressar, de se relacionar, de descobrir, de explorar, de conhecer e de construir significados para si sobre o mundo que a cerca. Ao brincar, ela explora o ambiente, pergunta e reflete sobre as formas culturais nas quais vivem e sobre a realidade circundante, desenvolvendo-se psicológica e socialmente. Assim, brincando, as crianças desenvolvem também algumas competências para a vida coletiva, constroem suas subjetividades, constituindo-se como sujeitos humanos em uma determinada cultura. Brincar é, portanto, uma das linguagens da criança e, como as demais, aprendida social e culturalmente.

A cultura composta por brincadeiras partilhadas pelas crianças em determinado lugar constitui um território, já que, além de dar sentido ao lugar em que vivem, possibilita a elas uma identidade cultural.

Acreditamos que a escola pode se tornar um território do brincar das crianças por inúmeros motivos, pois constitui um espaço onde se reúne cotidianamente um enorme contingente de crianças de várias idades, lugares e culturas. Muitos autores hoje já atestam a presença das culturas infantis nas escolas, estabelecendo seus próprios processos de socialização.

A brincadeira pode nos revelar a organização social dos grupos infantis levando as crianças à necessária apropriação de competências sociais. É quando, por exemplo, analisamos o simples movimento das crianças de buscar serem aceitas nos grupos de brincadeiras. Percebemos, aí, que a criança está aprendendo a desenvolver estratégias e criar competências sociais para gerir relações.

O papel do professor vai além de oferecer estrutura material para a brincadeira (tempo, objetos, experiências de contato com atividades humanas variadas), ele deve participar, ser observador, sensível, problematizador, provocador de situações que façam com que as narrativas durante a brincadeira sejam cada vez mais elaboradas, impulsionando e potencializando a brin-

cadeira das crianças. Ao criar condições adequadas para que a brincadeira ocorra, o professor da Educação Infantil cria condições para uma educação promotora do máximo desenvolvimento humano na infância.

Além disso, é possível realizar o acompanhamento da criança em sua trajetória lúdica durante sua vivência numa brincadeira livre, dirigida ou dentro de um jogo, procurando, desse modo, perceber e compreender melhor suas ações e fazer interferências e análises mais adequadas, ajudando o indivíduo ou o coletivo. No brincar dirigido, podem-se sugerir provocações a partir da escolha de jogos, brinquedos ou brincadeiras definidas pelo adulto, com propósitos claros de possibilitar o acesso a aprendizagens de conhecimentos específicos. O brincar, em todas as suas formas, promove o desenvolvimento cognitivo, afetivo, social, linguístico e a construção da moralidade da criança.

Podemos pensar que tal trajetória considera o processo transicional da Educação Infantil para os anos iniciais do Ensino Fundamental, ainda cabendo até uma possível relação do brincar aos anos finais.

A transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental

EMEIEF Prof.ª Anna Queiroz de Almeida e Silva



A transição entre o Ensino Infantil e o primeiro ano do Ensino Fundamental é um momento que requer bastante atenção por parte de educadores, equipe escolar e família, já que é uma ocasião repleta de mudanças para as crianças.

A necessidade de que a escola reconheça cada indivíduo em suas múltiplas dimensões é imprescindível, devendo levar também em consideração os saberes prévios dos pequenos, sua cultura e meio social, assim como garantir espaço e tempo adequados para os momentos de “brincadeiras e interações” que são os eixos estruturantes do Ensino Infantil. Além desses aspectos, o acolhimento afetivo amenizará as dificuldades que surgirem durante essa mudança de fase.

É de suma importância que haja equilíbrio entre as mudanças introduzidas **garantindo integração e continuidade dos processos de aprendizagens das crianças**, com estratégias de acolhimento e adaptação, construindo-se essa nova etapa com base no que a criança já sabe e é capaz de fazer, evitando a fragmentação e descontinuidade do trabalho pedagógico.

Segundo o Currículo Paulista (2019), deve-se planejar ações que aproximem as crianças por meio de visitas, trocas de desenhos, fotos, vídeos, fusão de atividades e festividades. Pode-se, ainda, viabilizar esta aproximação fazendo uso dos recursos tecnológicos, como a ferramenta *Google Maps*, *hangouts*, videoconferências, que contam do espaço e das pessoas, crianças e adultos que ocupam.

O último ano da pré-escola deve ser marcado pela parceria entre instituição de Educação Infantil e escolas de Ensino Fundamental a fim de que, juntas, pensem ações que favoreçam o processo de transição. Salvaguardando o que têm em comum, a criança pequena terá a garantia dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento por ocasião de ingresso no Ensino Fundamental. Nesse sentido, preservar e considerar os direitos de conviver, brincar, interagir, explorar, participar e conhecer-se são ações que podem contribuir, e muito, com a inserção da criança na etapa seguinte da Educação Básica.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) apresenta a **síntese das aprendizagens** esperadas nos campos de experiência da Educação Infantil, que deve ser compreendida como **elemento balizador e indicativo** de objetivos que foram explorados na Educação Infantil e que serão **ampliados e aprofundados** no Ensino Fundamental.

SÍNTESE DAS APRENDIZAGENS ESPERADAS AO FINAL DA EDUCAÇÃO INFANTIL

O eu, o outro e o nós

- Respeitar e expressar sentimentos e emoções.
- Atuar em grupo e demonstrar interesse em construir novas relações, respeitando a diversidade e solidarizando-se com os outros.
- Conhecer e respeitar regras de convívio social, manifestando respeito pelo outro.

Corpo, gestos e movimentos

- Reconhecer a importância de ações e situações do cotidiano que contribuem para o cuidado de sua saúde e a manutenção de ambientes saudáveis.
- Apresentar autonomia nas práticas de higiene, alimentação, vestir-se e no cuidado com seu bem-estar, valorizando o próprio corpo.
- Utilizar o corpo intencionalmente (com criatividade, controle e adequação) como instrumento de interação com o outro e com o meio.
- Coordenar suas habilidades manuais.

Traços, sons, cores e formas

- Discriminar os diferentes tipos de sons e ritmos e interagir com a música, percebendo-a como forma de expressão individual e coletiva.
- Expressar-se por meio das artes visuais, utilizando diferentes materiais.
- Relacionar-se com o outro empregando gestos, palavras, brincadeiras, jogos, imitações, observações e expressão corporal.

Escuta, fala, pensamento e imaginação

- Expressar ideias, desejos e sentimentos em distintas situações de interação, por diferentes meios.
- Argumentar e relatar fatos oralmente, em sequência temporal e causal, organizando e adequando sua fala ao contexto em que é produzida.
- Ouvir, compreender, contar, recontar e criar narrativas.
- Conhecer diferentes gêneros e portadores textuais, demonstrando compreensão da função social da escrita e reconhecendo a leitura como fonte de prazer e informação.

Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações

- Identificar, nomear adequadamente e comparar as propriedades dos objetos, estabelecendo relações entre eles.
- Interagir com o meio ambiente e com fenômenos naturais ou artificiais, demonstrando curiosidade e cuidado com relação a eles.
- Utilizar vocabulário relativo às noções de grandeza (maior, menor, igual etc.), espaço (dentro e fora) e medidas (comprido, curto, grosso, fino) como meio de comunicação de suas experiências.
- Utilizar unidades de medida (dia e noite; dias, semanas, meses e ano) e noções de tempo (presente, passado e futuro; antes, agora e depois), para responder a necessidades e questões do cotidiano.
- Identificar e registrar quantidades por meio de diferentes formas de representação (contagens, desenhos, símbolos, escrita de números, organização de gráficos básicos etc.).



Estudante dos anos iniciais do Ensino Fundamental

O Ensino Fundamental

O Ensino Fundamental é o ciclo da educação básica voltado aos letramentos em todas as áreas do conhecimento e a formalização da leitura e da escrita. Segundo os preceitos legais brasileiros, essa etapa intensa de estudo e aprendizagem deve ser considerada na perspectiva do desenvolvimento e da formação integral de crianças e jovens:

- No Ensino Fundamental acolher significa também cuidar e educar, como forma de garantir a aprendizagem dos conteúdos curriculares, para que o estudante desenvolva interesses e sensibilidades que lhe permitam usufruir dos bens culturais disponíveis na comunidade, na sua cidade ou na sociedade em geral, e que lhe possibilitem ainda sentir-se como produtor valorizado desses bens”.

(BRASIL, DCN, 2013, p.70)

É nessa perspectiva que os objetivos essenciais de aprendizagem da BNCC e do currículo do Estado de São Paulo devem ser refletidos e contextualizados na proposta curricular de Tremembé: as áreas do conhecimento ampliam letramentos e capacidades que desenvolvem as competências gerais¹. O texto sintético das Diretrizes Curriculares Nacionais (2013), que antecede e norteia a BNCC, apresenta os seguintes macro objetivos à Educação Fundamental:

- Art. 24. Os objetivos da formação básica das crianças, definidos para a Educação Infantil, prolongam-se durante os anos iniciais do Ensino Fundamental, especialmente no primeiro, e completam-se nos anos finais, ampliando e intensificando, gradativamente, o processo educativo, mediante: I – desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo; II – foco central na alfabetização, ao longo dos 3 (três) primeiros anos; III – compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da economia, da tecnologia, das artes, da cultura e dos valores em que se fundamenta a sociedade; IV – o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores; V – fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de respeito recíproco em que se assenta a vida social.

(BRASIL, DCN, 2013, p.70)

Alfabetização, letramento e multiletramento

O grande desafio posto aos professores frente aos documentos normativos em vigência é a articulação da alfabetização e letramento. Além disso, há ainda o conceito de multiletramento, que precisa ser entendido e explicitado no fazer pedagógico. Para tanto, faz-se necessário entendermos como tais conceitos são expostos nesses documentos norteadores.

De acordo com a BNCC, a alfabetização, que antes acontecia no ciclo de alfabetização,

que compreendia do 1º ao 3º ano, passa a ocorrer em dois anos, no 1º e no 2º ano. Embora ela não traga direcionamentos sobre as abordagens que devem ser adotadas, o trabalho com algumas relações entre fala e escrita é enfatizado. O documento justifica essa ênfase como um reconhecimento de que a apropriação do sistema alfabético de escrita tem especificidades e colocando-a como foco principal da ação pedagógica nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

O documento reconhece a especificidade da alfabetização e propõe a mescla de duas linhas de ensino: a primeira aponta para a centralidade do texto e para o trabalho com as práticas sociais de leitura e escrita, a segunda soma a isso o planejamento de atividades que permitem aos alunos refletir sobre o sistema de escrita alfabética (estudar, por exemplo, as relações entre sons e letras e investigar com quantas e quais letras se escreve uma palavra e onde elas devem estar posicionadas ou como se organizam as sílabas). Ao assumir essa postura, o documento considera as contribuições da perspectiva construtivista, principalmente os estudos sobre os processos pelos quais as crianças passam para se apropriar da escrita. Mas também aponta ser preciso um trabalho com a consciência fonológica e com conhecimento das letras para ajudar a criança a evoluir em suas hipóteses de escrita.

Ao reconhecer a linguagem como forma de interação, ou seja, reconhecendo-a como uma atividade humana que se dá na interação entre os sujeitos, a BNCC assume a perspectiva enunciativa-discursiva da linguagem. A linguagem se materializa em práticas sociais, com objetivo e intenção — letramento. Tal proposta assume a centralidade do texto como unidade de trabalho e as perspectivas de abordagem enunciativa-discursivas, de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolver habilidades do uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses (BRASIL, BNCC, 2017). Mas é importante considerar que o trabalho com o texto não é o trabalho com as letras, sílabas e palavras sem significado.

Nesse sentido a proposta da BNCC é alfabetizar letrando. Além de refletir sobre a construção da língua escrita pela criança, a BNCC mostra que nesse processo é preciso: diferenciar desenhos de letras e números, desenvolver a capacidade de reconhecimento global das palavras, conhecer o alfabeto, perceber quais sons se deve representar na escrita e como, perceber a relação entre som e fonema, entender a função social dos gêneros estudados.

O documento também aponta para uma continuidade do que é feito na Educação Infantil, deixando mais claro que há uma ponte entre os dois segmentos. É preciso compreender que ambos estão interligados e, nos anos iniciais do Fundamental, será possível intensificar e estruturar as experiências com a língua oral e escrita iniciadas na Educação Infantil.

Os processos de alfabetização e letramento terão impacto nos textos em gêneros abordados nos anos iniciais. A leitura e a produção devem acontecer de forma coletiva entre colegas e docente. Os gêneros propostos para leitura/escrita e produção oral nos primeiros anos serão mais simples, por exemplo a elaboração de listas, bilhetes, convites, fotolegendas, manchetes, regras da turma etc., o que favorece maior foco na grafia, tornando-se mais complexos conforme avança a proficiência dos estudantes. Dentro da organização do documento, tanto os campos de atuação, quanto as práticas de linguagem aparecem como eixos estruturantes.

Essa opção evidencia a proposta de contextualizar a construção do conhecimento. A ideia é que as práticas de linguagem estão na vida social e devem ser levadas à escola em situações reais em que são necessárias. Para os anos iniciais, são quatro os campos: vida cotidiana, artístico-literário, práticas de estudo e pesquisa e vida pública. Nessa perspectiva, cabe ao professor selecionar os gêneros para a oralidade e para a escrita, que proporcionem experiências diversificadas nos quatro campos de atuação, favorecendo o letramento.

Além disso, não podemos deixar de considerar que a ampliação no uso da tecnologia alterou as práticas de linguagem na sociedade atual. A BNCC reflete sobre isso, ao dar ênfase ao ensino das especificidades da leitura e da escrita em ambientes digitais, entre outros. Os gêneros clássicos (conto, crônica, entrevista, notícia, tirinha, receita etc) estão presentes no documento, mas ele abriu espaço também a novos gêneros (como *chats*, *tweets*, *posts*, e-zines etc.) e a textos multissemióticos e multimidiáticos, que consideram, além do escrito, imagens estáticas (fotos, pinturas, ilustrações, infográficos, desenho) ou em movimento (vídeos, filmes etc.) e sons (áudios, música) — componentes que também atribuem significado à mensagem. Para os anos iniciais, cabe ao professor contribuir para a construção desse multiletramento e qualificar as produções e a utilização das ferramentas digitais considerando também os aspectos éticos, estéticos e políticos.



Contribuições formativas das áreas de conhecimento na perspectiva da Educação Integral



Grupo de Hip Hop - Mais Educação- EMEF Comendador Teixeira Pombo

A Educação Integral propõe um enfoque multidimensional e integrador que estimula os estudantes a pensar, a sentir, a se comunicar, a experimentar e a descobrir o mundo em suas partes, conexões e sistemas a partir dos métodos, linguagens e códigos das diferentes áreas do conhecimento e componentes curriculares.

O Currículo da Cidade de Tremembé se organiza por Áreas do Conhecimento e Componentes Curriculares:

- Linguagens: Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Arte e Educação Física
- Matemática: Matemática
- Ciências da Natureza: Ciências Naturais
- Ciências Humanas: Geografia e História
- Ensino religioso

O documento curricular de cada um dos diferentes componentes curriculares expressa a concepção da sua respectiva Área do Conhecimento, na concepção da Educação Integral e das reflexões contemporâneas sobre seu ensino e aprendizagem no Ensino Fundamental.

Eixos

Os eixos estruturantes organizam os objetos de conhecimento de cada componente curricular, agrupando o que os professores precisam ensinar em cada ano do Ensino Fundamental.

O Currículo define seus eixos estruturantes em função da natureza e das especificidades de cada componente curricular, observando níveis crescentes de abrangência e complexidade, sempre em consonância com a faixa etária e as possibilidades de aprendizagem dos estudantes. Na proposta curricular, os eixos são trabalhados de forma articulada, com a finalidade de permitir que os estudantes tenham uma visão mais ampla de cada componente.

Objetos de conhecimento

Os objetos de conhecimento são elementos orientadores do currículo e têm a finalidade de nortear o trabalho do professor, especificando de forma ampla os assuntos a serem abordados em sala de aula.

Contribuições formativas comuns a todos os componentes curriculares

Os diferentes componentes curriculares e áreas do conhecimento partilham contribuições formativas e singularizam modos de construir o conhecimento sobre o mundo. No entanto, apesar todas as áreas de conhecimento constituírem linguagens próprias para nomear, enunciar e explicar o mundo, todas as áreas e componente constroem conhecimentos com procedimentos e competências gerais em comum:

- Propõem relações entre língua, território e cultura, na medida em que todas materializam campos semânticos que nomeiam, explicam e compartilham significados culturais como práticas situadas por campos disciplinares de conhecimento em uso na sociedade;
- Garantem o direito de experimentar, criar, fruir, se posicionar e usufruir da vivência de diferentes manifestações artísticas, literárias e corporais, possibilitando o encontro com a diversidade linguística e cultural e ampliando a relação dos estudantes como sujeitos com as culturas locais e universais, numa perspectiva de respeito aos princípios de convivência e de valorização da cultura de paz.
- Como produtos históricos e sociais que produzem modos de pensar, sentir e comportar-se, todos os campos do conhecimento são perspectivas de análise e problematização para o desenvolvimento da leitura crítica de mundo e para a construção de um percurso criativo e autônomo de aprendizagem e de inserção progressiva das crianças e dos jovens no mundo público e político do território, da cidade.
- Cada prática de cada componente curricular propicia às crianças e jovens acesso intencional a uma dimensão de conhecimentos e de experiências aos quais ele não teria acesso de outro modo. A vivência da prática por meio da escola é uma forma de gerar um tipo de conhecimento muito particular e insubstituível e, para que ela seja significativa, é preciso problematizar, desnaturalizar e evidenciar a multiplicidade de sentidos e significados que os grupos sociais conferem às diferentes manifestações da cultura - da matemática à científica, à linguística, à literária, à artística, à cultura corporal de movimento.

A prática comum a todas as áreas é a **investigação** como atitude crítica de pesquisa intencional e sistemática sobre o mundo, que mobiliza e integra as competências gerais propostas pela BNCC:

Na investigação para construção de conhecimento nas diferentes áreas e componentes curriculares os estudantes vivenciam diferentes modos de:

- atenção
- observação
- expressão
- comunicação
- compreensão
- análise
- crítica
- fruição
- reflexão
- experimentação
- imaginação
- criação
- afirmação de valores
- produção coletiva de conhecimento pela comunidade

Quanto mais essas práticas articulam aspectos diversos das linguagens para além do verbal (tais como o visual, o sonoro, o gestual e o tátil, ou seja, uma experiência híbrida, polifônica e multimodal), mais modos de compreender e se apropriar das linguagens e conteúdos são acionados na aprendizagem. Quanto mais multilinguístico e multimodal é o processo de aprendizagem, maior o desenvolvimento de comportamentos e atitudes ativas – como arriscar-se e se fazer compreender, dar voz e vez ao outro, entender e acolher a perspectiva do outro, superar mal-entendidos e lidar com a insegurança.

Para o trabalho pedagógico alinhado com a Educação Integral, portanto, acionar diferentes recursos e experimentações constituem insumos autênticos e significativos, imprescindíveis para a instauração de práticas de uso/interação oral, visual e escrita em sala de aula e de exploração de campos de experiências com sentido para todos e cada um dos estudantes.

Ter direito ao contato e à experiência em diferentes modos e contextos com textos conceituais, explicativos, poéticos, teatrais, corporais (dança, jogos etc.), audiovisuais, de programação, gráficos, infográficos, geométrico-espaciais, mais formas de engajamento o estudante pode

desenvolver com o conhecimento, mais repertório constrói e mais vocabulário específico passa a utilizar.

Como responsável pela construção de sentidos de ação e participação no mundo, o uso e produção das linguagens acadêmicas (língua portuguesa, inglesa, artísticas, corporais, científicas e matemáticas) deve criar oportunidades coletivas para um constante olhar do indivíduo para si mesmo e para o mundo, além de permitir a articulação de significados comuns essenciais para a vida em sociedade.

Trata-se, portanto, de criar múltiplos contextos com significado para que o estudante seja, pouco a pouco, desafiado pelo currículo a se apropriar das heranças culturais e a desenvolver uma escrita autoral, que se inicia com textos que utilizam poucos recursos verbais (mensagens, tirinhas, fotolegendas, adivinhas, entre outros) e se desenvolve para textos mais elaborados (autobiografias, esquetes, notícias, relatos de opinião, *chat*, *folder*, entre outros), nos quais recursos linguístico-discursivos variados podem ser trabalhados. Essas vivências contribuem para o desenvolvimento de uma escrita autêntica, criativa e autônoma.

Os processos formativos nos múltiplos letramentos devem promover o desenvolvimento da capacidade de dialogar, desenvolver e manter relações, negociar e solucionar conflitos e buscar a flexibilidade e acolhimento de ideias, opiniões, valores e crenças diferentes dos seus. Dominar as linguagens e práticas de cada campo do conhecimento implica em desenvolver uma atuação no mundo criativa e inovadora, assim como desenvolver o pensamento crítico, responsável e de se posicionar como agente de transformação.

O exercício ativo de resolução de problemas instiga a capacidade de criatividade e inovação, desenvolve o senso de responsabilidade e promove a valorização dos próprios potenciais e limites, bem como a determinação e a resiliência para vencer obstáculos e superar dificuldades.

O trabalho reflexivo com as diversas situações de observação, leitura, experimentação, produção, (re)criação e fruição busca promover a compreensão de que há diferentes percepções, representações e entendimentos sobre a realidade, que incluem relações de poder, valores, responsabilidades, interesses pessoais e institucionais configurados pelas linguagens, possibilitando, assim, o desenvolvimento da escuta e da compreensão, a fim de refletir sobre o que se está vivendo, de forma a cooperar e colaborar com os demais, respeitando decisões comuns e adaptando-se

a situações sociais variadas, desenvolvendo a capacidade de criar, desenvolver e manter relações, comunicar ideias e sentimentos para questionar, experimentar de outro modo, expressar, escolher e negociar de maneira mais confiante.

Com isto, o que queremos afirmar é o potencial das diferentes áreas do conhecimento para a construção de um sentido comum ao currículo e à prática pedagógica, que considere os estudantes como sujeitos de suas aprendizagens quando põem em ação as contribuições formativas.

Contribuições formativas gerais por áreas do conhecimento

Como cada professor de cada área do conhecimento pode buscar desenvolver as competências gerais? Para responder a essa pergunta, é preciso refletir sobre as contribuições formativas de cada área do conhecimento, ou seja, sobre as relações entre o método, o objeto de estudo, os tipos de raciocínio que cada área trabalha e as capacidades do Desenvolvimento Integral que promove nas crianças, adolescentes e jovens.

Apresentamos abaixo a síntese da contribuição formativa de cada área ao Desenvolvimento Integral produzido por um grupo amplo de especialistas reunidos em 2015 para fundamentar a concepção de desenvolvimento integral associada às primeiras versões da Base Nacional Curricular Comum²².

22 Trata-se do relatório multiautoral "Desenvolvimento Integral na Base", p.8 e 9. Disponível em: <<http://movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2016/01/Documento-Base-090316.pdf>>. Acesso em 16/10/2018. Para sua redação, participaram diversos especialistas individuais e institucionais, tais como /Inspirare, Instituto Ayrton Senna, Instituto Unibanco, Movimento pela Base, Instituto Paulo Montenegro, FEA/RP, ASEC, Eleva Educação, Vila Educação, MindLab, Associação Cidade Escola Aprendiz, Instituto Natura, Fundação Itaú Social, Inspirare, Fundação SM, Instituto C&A, Instituto Rodrigo Mendes, Avante, Comunidade Educativa CEDAC, Escola Teia Multicultural, Fundação Itaú Social, Fundação SM, ICE - Instituto de Corresponsabilidade pela Educação, Insper, Mathema.

Contribuição formativa da área de Linguagem

“O domínio efetivo das Linguagens contribui para uma atuação mais criativa, inovadora e responsável no mundo, desenvolve o pensamento crítico e a capacidade de se colocar no lugar do outro com empatia, tolerância e compreensão. Assim, a proposta formativa da área de Linguagens está intimamente relacionada ao desenvolvimento da sociabilidade – com a apropriação de diferentes formas de comunicação e de expressão –, criatividade, abertura às diferenças e apreciação da diversidade. Uma vez que a Linguagem é uma forma de ação e interação no mundo, necessariamente o processo formativo na área promove o desenvolvimento da capacidade de dialogar, desenvolver e manter relações, negociar e solucionar conflitos e buscar a flexibilidade e acolhimento de ideias, opiniões, valores e crenças diferentes dos seus.”

Ciências Humanas

“O processo de investigação das Ciências Humanas permite a reflexão sobre sua própria experiência, o aprofundamento da leitura crítica do mundo e a valorização dos direitos humanos, preparando o estudante para assumir-se como partícipe da vida política e comunitária e protagonista da sua história. Assim, a proposta formativa da área de Ciências Humanas estimula a abertura às diferenças e apreciação da diversidade, o sentido de pertencimento a grupos sociais, a percepção de temporalidade e de espacialidades e a capacidade de se responsabilizar pelo outro e por si mesmo de modo autônomo. Conhecer o mundo pelo viés da interculturalidade permite à criança e ao jovem desenvolver o autoconhecimento e autocuidado, acolher o outro e reconhecer-se como pertencente e interdependente do meio social e ambiental.”

Matemática

“O exercício ativo de resolução de problemas instiga a criatividade e a inovação, desenvolve o senso de responsabilidade e promove a valorização dos próprios potenciais e limites, bem como a determinação e resiliência para vencer obstáculos e superar dificuldades. Assim, a proposta formativa específica da área de Matemática estimula o desenvolvimento do pensamento crítico, a capacidade de enfrentar e resolver problemas, de desenvolver diversos tipos de raciocínio (indutivo, dedutivo, espacial e não determinístico) e de apropriar-se da comunicação e linguagem matemáticas.”

Ciências da Natureza

“A proposta formativa da área de Ciências da Natureza estimula o desenvolvimento do espírito científico, a apropriação do “fazer ciência” e da metodologia científica. Tal processo inclui o levantamento de hipóteses, a experimentação, observação, o registro, a análise de dados (evidências) e a corroboração de hipóteses levantadas previamente. Nesse exercício investigativo, são desenvolvidos o pensamento crítico, a criatividade, responsabilidade e determinação. A criança ou jovem que experimenta, pesquisa, testa e levanta hipóteses científicas aprende a problematizar, argumentar e olhar criticamente para todos os fenômenos (naturais ou sociais), para o outro e para si mesmo”²³.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Documentos legais gerais

BRASIL. BNCC/Resolução No 2. Brasília: MEC/CNE/CP 22/12/2017. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/observatorio-da-educacao/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/53031-resolucoes-cp-2017>>. Acesso em 26 de nov. de 2018.

Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Educação é a Base. Brasília: MEC/CONSED/UNDIME, 2017.

----- Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Brasília, MEC, 2017.

----- Plano Nacional de Educação (PNE): 2014-2024. Brasília, Congresso Nacional, 2014.

----- Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Básica (DCN). Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, 2013.

----- Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil. Vol.1. Brasília: MEC/SEB, 2006.

----- Estatuto da Criança e do adolescente (ECA). Brasília, Presidência da república, 1990.

----- Lei de Diretrizes de Base da Educação (LDB). Brasília, Presidência da república, 1996.

----- Constituição da República Federativa do Brasil: texto constitucional de 5 de outubro de 1988. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

SÃO PAULO (Estado). Currículo Paulista. São Paulo: Secretaria Estadual de Educação, 2019.

SÃO PAULO (Cidade). Currículo da cidade: Caderno de Matemática. 2.ed. São Paulo: Secretaria Municipal de Educação/COPEd, 2019.

----- Currículo da cidade: Caderno de Matemática. 2.ed. São Paulo: Secretaria Municipal de Educação/COPEd, 2019.

----- Currículo da cidade: Ensino Fundamental. 1.ed. São Paulo: Secretaria Municipal de Educação/COPEd, 2017.

----- Currículo Integrador da Infância Paulistana. São Paulo: Secretaria Municipal de Educação/COPEd, 2015. Disponível em: <https://www.sinesp.org.br/images/28_CURRICULO_INTEGRADOR_DA_INFANCIA_PAULISTANA.pdf>. Último acesso em 06/12/2019.

----- Caderno de formação. Tema gerador e a construção do programa. Uma nova relação entre currículo realidade. Série: ação pedagógica da escola. A escola pela via da interdisciplinaridade. São Paulo, Secretaria Municipal de Educação, 1991.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Brasília: MEC, 2017.

----- Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN). Brasília: MEC, 2013.

----- Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI). Brasília, MEC, 2013.

----- Plano Nacional de Educação integral (PNE): texto referência para o debate nacional. Brasília: MEC, Secad, 2009.

----- Lei de Diretrizes de Base da Educação (LDB). Brasília, Presidência da República, 1996.

----- Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Brasília, Presidência da República, 1990.

MOLL, Jaqueline. Educação integral: texto referência para o debate nacional. Brasília: MEC/Secad, 2009.

----- Programa Mais Educação: passo a passo. Brasília: MEC/Secad, 2012. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/passoapasso_maiseducacao.pdf>. Acesso em 10/02/2019.

TREMEMBÉ. Matriz Curricular Municipal da Estância Turística de Tremembé. Tremembé, Secretaria Municipal de Educação. 2016.

----- Plano Municipal de Educação da Estância Turística de Tremembé 2015-2025. Tremembé, Prefeitura Municipal, 2015.

UNESCO. The Salamanca statement and framework for action on special needs education, adopted by the World Conference on Special Needs Education: access and quality, Salamanca, 7-10 junho, 1994.

----- Necessidades Educativas Especiais: Declaração de Salamanca sobre princípios, política e prática na área das necessidades educativas especiais. Lisboa: IIE/Inovação, 1994.

Sítios eletrônicos e documentos disponíveis na internet

“Diversa: educação inclusiva na prática”. Disponível em: <<https://www.diversa.org.br/>>. Acesso em 05/11/2019.

“Conselho da Criança/ ECA”. Disponível em: <[ww.conselhodacrianca.al.gov.br](http://www.conselhodacrianca.al.gov.br)>. Acesso em 17/08/2018.

“Observatório do Banco Mundial para educação”. Disponível em: <<http://documents.worldbank.org/curated/pt/235581468327001380/Effective-teacher-training-in-low-income-countries-the-power-of-observational-learning-research>>. Acesso em: 27/08/2018.

Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cadfinal_educ_integral.pdf>. Acesso em 24/08/2018)

“LDB”. Disponível em: <<https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/109224/lei-de-diretrizes-e-bases-lei-9394-96>>. Acesso em 24/08/2018 e em: <www2.senado.leg.br>. Acesso em 17/08/2018.

Referências gerais

ANDRADE, J.P.; COSTA, N.; WEFFORT, H.F.. Currículo e Educação Integral na Prática: uma referência para estados e municípios. Caderno 1 e 2. In: Plataforma-Metodologia de Currículo para a Educação Integral. São Paulo: Centro de Referências em Educação Integral/British Council, 2019. Disponível em: <<http://educacaointegral.org.br/curriculo-na-educacao-integral>>. Último acesso em 09/11/2019.

ANDRADE, J.P.; SARTORI, J. “O professor autor e experiências significativas na educação do século XXI: estratégias ativas baseadas na metodologia de contextualização da aprendizagem”. In: BACICH, L.; MORAN, J. Metodologias Ativas para uma Educação Inovadora: Uma Abordagem Teórico-Prática. Penso Editora, 2018.

ANDRADE, J.P.; SENNA, C.M.C.P.; FURLAN, S.A.. Programa MAPA: Mundo, Ambiente, Pertencimento e Ação. Atlas Ambiental: Livro do Professor. São Paulo: Geodinâmica, 2012.

CANAU, V.; MOREIRA, A.F.. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. Rev. Bras. Educ., n.23, pp.156-68, 2003.

CAVALLEIRO, E.S. “Identificando o racismo, o preconceito e a discriminação racial na escola. Educar para a igualdade: gênero e educação escolar”. In: SILVEIRA, M.L.; GODINHO, T. (org.) São Paulo: Coordenadoria Especial da Mulher/Secretaria Municipal de Educação. Coleção Cadernos da Coordenadoria Especial da Mulher, n.6. São Paulo, Prefeitura de São Paulo, 2004.

Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC)/Secretaria da Assistência e Desenvolvimento social. Parâmetros das ações socioeducativas. Caderno 1: síntese. Caderno 2: conceitos e políticas. Caderno 3: o trabalho socioeducativo com crianças e jovens. São Paulo: Prefeitura de São Paulo, 2012. Disponível em: <<http://www.cenpec.org.br/home-pesquisa/>>. Último acesso em 10/10/2018.

Centro de Referências em Educação Integral (CREI). Educação Integral Na Prática. Conceitos, princí-

pios e estratégias estruturantes. Caderno 1. São Paulo, CREI, 2017. Disponível em: <https://educacaointegral.org.br/na-pratica/wp-content/uploads/2017/08/caderno-1_conceitos-principios-e-estrategias-estruturantes_na-pratica-1.pdf>. Último acesso 27 setembro 2019.

COSENZA, R.M.; GUERRA, L.B. Neurociência e educação: como o cérebro aprende. Porto Alegre: Artmed, 2011.

CUNHA, L. O negro e a ciência. Uma questão de identidade e cidadania. Disponível em: <<http://www.cienciaecultura.ufba.br/agenciadenoticias/opiniaio/o-negro-e-a-ciencia-uma-questao-deidentidade-e-cidadania/>>. Último acesso em 15/12/2017.

DELLORS, J. Educação: um tesouro a descobrir. 6ª ed. - São Paulo: UNESCO, MEC, Editora Cortez, Brasília, DF, 2001.

FARIA, A.B.G. A conversa da Escola com a Cidade: do Espaço Escolar ao Território Educativo. PROARQ/UFRJ, 2012.

..... Cadernos pedagógicos: territórios educativos para a Educação Integral—a reinvenção pedagógica dos espaços e tempos da escola e da cidade. Brasília: MEC, 2010.

..... Centro de São Paulo: uma sala de aula. Experiência modelo de aplicação do conceito de bairro-escola em São Paulo. São Paulo: Peirópolis, 2008.

FLECHA, R. (Org). Successful educational actions for inclusion and social cohesion in Europe. Includ-Educ Consortium. Springer, 2015.

FREIRE, P. Pedagogia do oprimido. 17ª. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P.; SCHOR, I. Medo e ousadia, o cotidiano do educador. São Paulo: Paz e Terra, 1991.

GADOTTI, M. A escola dos meus sonhos. São Paulo, Instituto Paulo Freire, 2019.

GAZZANIGA, M.; HEATHERTON, T.; HALPERN, D. Ciência psicológica: mente, cérebro e comportamento. Artmed Editora, 2005.

GUARÁ, I.M.F.R. É imprescindível educar integralmente. Cadernos Cenpec. Nova Série, v. 1, n. 2, p.15-24. São Paulo: CENPEC, 2006.

GOMES, N.L. “Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos”. Revista Currículo Sem Fronteiras, v.12,n.1,pp.98-109, Jan/Abr 2012. 109

HABERMAS, J. Teoria de la Acción Comunicativa. Racionalidad de la acción y racionalización social. Madrid, Taurus, 1987.

HERNÁNDEZ, F. Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho. Artmed Editora, 2007.

INSTITUTO NATURA. Caderno de Implementação de Comunidades de Aprendizagem. São Paulo: Instituto Natura, 2017.

KRAMER, S. “Propostas pedagógicas ou curriculares, subsídios para uma leitura crítica”, In: Educação & Sociedade, ano XVIII, n. 60, 1997.

LIMA, E.S. “Currículo e desenvolvimento humano” In: MOREIRA, Antonio Flávio e ARROYO, Miguel. Indagações sobre currículo. Brasília: Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag1.pdf>>. Último acesso em 05/10/2019.

LOTAN, Rachel; COHEN, Elisabeth. Planejando o trabalho em grupo: estratégias para salas de aula heterogêneas. São Paulo: Penso/Instituto Sidarta, 2017.

LERNER, D. Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário. Porto Alegre: Artmed, 2002.

LÉVY, P. As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática. 2ª ed. São Paulo: Editora 34, 2010.

MANTOAN, M. T. E. Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como fazer. Editora Moderna, SP, 2003.

MOREIRA, A.F.B.; CANDAU, V.M. “Currículo, conhecimento e cultura. Indagações sobre o currículo”. In:

BEAUCHAMP, J.; PAGEL, S.D.; NASCIMENTO, A. R. Indagações sobre currículo. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. p.17-48. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

MOLL, J.; LECLERC, G.F.E. Educação Integral e Comunitária: o remirar-se da cidade e da escola In: PADILHA, P.R.; CECCON, S.; RAMALHO, P. Município que educa: múltiplos olhares. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2010.

NASCIMENTO, A.R. do. Indagações sobre currículo. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. p.17-48. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

NASCIMENTO, L.K.. O lugar do Lugar no ensino de Geografia: um estudo em escolas públicas do Vale do Ribeira-SP. São Paulo: FAPESP/Humanitas, 2017.

NUNES, C.; MADUREIRA, I. Desenho Universal para a Aprendizagem: Construindo práticas pedagógicas inclusivas. Da investigação às práticas, v. 5, n. 2, p. 126-143, 2015.

PANTANO, T.; ZORZI, J.L. Neurociência aplicada à aprendizagem. São José dos Campos: Pulso, 2009.

RESNICK, M. Lifelong Kindergarten: Cultivating Creativity Through Projects, Passion, Peers, and Play. MIT Press, 2017.

RINALDI, Ca.C. “O currículo emergente e o construtivismo social”. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artmed, 1999.

RITCHHART, R.; CHURCH, M.; MORRISON, K.. Making thinking visible: How to promote engagement, understanding, and independence for all learners. San Francisco: Jossay-Bass, 2011.

SACRISTÁN, J.G. “O que é currículo?”. In: Sacristán, J.G. (Org.). Saberes e incertezas sobre o currículo. Penso Editora, 2013.

..... O currículo: uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOS, M. “Território e Dinheiro”. In: Território e Territórios. Niterói: Programa de Pós Graduação em Geografia – PPGeo-UFF/AGB, 2002.

..... e SILVEIRA, M.L. O Brasil. Território e sociedade no início do século XXI. Rio de Janeiro/ São Paulo: Record, 2001.

..... A natureza do espaço: razão e emoção. São Paulo: Hucitec, 1996.

..... Metamorfoses do espaço habitado, fundamentos teóricos e metodológicos e geografia. São Paulo: Hucitec, 1988.

SANTOS, B.S. Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitanismo multicultural. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SARDENBERG, A.(Coord.). Educação Integral nas Infâncias: pressupostos e práticas para o desenvolvimento e a aprendizagem de crianças de 0 a 12 anos. São Paulo: Centro de Referências em Educação Integral/ Instituto C&A, 2017. Disponível em:<<https://educacaointegral.org.br/especiais/escola-infancia/wp-content/uploads/2017/07/ei-nasinfancias>>. Último acesso em 05/09/2019.

SILVA, T.T. “Currículo e identidade social: territórios contestados”. In: Alienígenas na sala de aula. Uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis, Vozes, 1995.

..... Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SILVÉRIO, V. “Ação afirmativa e combate ao racismo institucional no Brasil”, Cadernos de Pesquisa, n. 117, novembro/ 2002.

VYGOTSKY, L. A Formação Social da Mente. São Paulo: Martins Fontes, 1987a.

..... Pensamento e Linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 1987b.

WALLON, H. Do ato ao pensamento. Ensaio de psicologia comparada. 1ª ed. Editora Vozes, 2008.

ZABALA, A. A prática educativa: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

Sítios eletrônicos sobre Educação Integral e Comunidades de Aprendizagem

Centro de Referências em Educação Integral (CREI). Disponível em: <<https://educacaointegral.org.br/>> .

Comunidades de Aprendizagem. Disponível em: <<https://www.institutonatura.org.br/iniciativa/comunidade-de-aprendizagem/>>.

PORVIR. Disponível em: < <https://porvir.org/>>.

Nova Escola: <<https://novaescola.org.br/conteudo/12233/educacao-integral-mira-no-desenvolvimento-completo-do-estudante>>. Acesso em 24/08/2018.

http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cadfinal_educ_integral.pdf (acesso em 24/08/2018)

Revista Educação. Disponível em: <<http://www.revistaeducacao.com.br/conceito-de-educacao-integral-ainda-precisa-ser-discutido-entre-professores-e-gestores>>. Acesso em 27/08/2018.

MOVIMENTO PELA BASE. Disponível em: <<http://movimentopelabase.org.br/biblioteca/>>.

Educação Infantil

Documentos Oficiais

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Educação é a Base. Brasília: MEC/CONSED/UNDIME, 2017.

..... Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Básica/Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil (DCNEI). Ministério da Educação. Secretária de educação Básica. Brasília: MEC, 2013. Disponível em: (<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15548-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&Itemid=30192>). Acesso em 10 de set. 2019.

..... Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil.1v. Brasília: MEC/SEB, 2006.

..... Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil. Brasília: MEC, 1998.

..... Lei de Diretrizes de Base da Educação (LDB). Brasília, Presidência da república, 1996.

SÃO PAULO (Estado). Currículo Paulista. São Paulo: Secretaria Estadual de Educação, 2019.

..... Currículo Paulista/ Educação Infantil, Governo do Estado de São Paulo, 2019.

SÃO PAULO (Cidade). Currículo Paulista/ Educação Infantil. Governo do Estado de São Paulo, 2019.

..... Currículo Integrador da Infância Paulistana. Prefeitura de São Paulo, 2015.

OLIVEIRA, Zilma Moraes. Campos de Experiências – efetivando direitos e aprendizagens na Educação Infantil. São Paulo: MEC/Fundação Santillana, 2018.

Geral

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

BERLINSKI, Samuel e SCHADY, Norbert. Os primeiros anos: O bem-estar infantil e o papel das políticas públicas. Banco Interamericano de Desenvolvimento. Washington, D.C., 2016.

CRUZ, S. H. “A qualidade da Educação Infantil, na perspectiva das crianças”. In: OLIVEIRA FORMOSINHO, J. (Org.). A escola vista pelas crianças. Porto (Portugal): Porto, 2008.

FORMOSINHO, J. O. (Org.). A escola vista pelas crianças. Porto: Porto editora, 2008.

EDWARDS, C. GANDINI, L.; FORMAN, G. (Orgs). As Cem Linguagens da Criança: a abordagem de Reggio Emilia na Educação da Primeira Infância, Porto Alegre: Artmed, 1999.

FALK, J. (Org.). Educar os três primeiros anos: a experiência de Loczy. Araraquara: Junqueira e Marin, 2010.

FARIA, V.L.B.. Currículo na educação infantil: diálogo com os demais elementos da Proposta Pedagógica. 2. ed. Ática, São Paulo, 2012.

GOBBI, M. Múltiplas Linguagens de meninos e meninas no cotidiano da Educação Infantil. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/component/docman/?task=doc_download&gid=6678&Itemid=>. Acesso em 09 de set. 2019.

HAWKINS, D. “A história de Malaguzzi, outras histórias e o respeito pelas crianças”. In: EDWARDS et al., As cem linguagens da criança: A experiência de Reggio Emilia em transformação, v. 2, p. 88-94, 1999.

HORN, M.G.S. Sabores, cores, sons, aromas: a organização dos espaços na Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed, 2004.

HOUZEL, S. H. O cérebro em transformação. São Paulo: Objetiva, 2005.

KATZ, L. A abordagem de projecto na educação de infância, Portugal: Fundação Calouste Gulbenkian, 2009.

CARVALHO, L.D.; SILVA, R.C.; SARDENBERG, A. Educação Integral nas Infâncias: pressupostos e práticas para o desenvolvimento e a aprendizagem de crianças de 0 a 12 anos. São Paulo: Centro de Referências em Educação Integral/ Instituto C&A, 2017. Disponível em: <<https://educacaointegral.org.br/especiais/escola-infancia/>>. Último acesso em 05/09/2019.

MELLO, S. A. Os bebês como sujeitos de seu cuidado e educação. Revista Magistério, São Paulo, n.3, 2014.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. Documentação Pedagógica e Avaliação na Educação Infantil: um caminho para a transformação. Porto Alegre: Penso, 2019

OSTETTO, L.E.(Org) Encontros e encantamentos na Educação Infantil. Editora Papyrus, 2016.

WAJSKOP, G. “Gisela Wajskop conversa sobre alfabetização e letramento”. Escola para quê #3. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=Alw8O6yTbUI>>. Último acesso em 05/10/2019.

Sítios eletrônicos e documentos disponíveis na internet

Agrupamentos multietários na Educação Infantil: uma proposta pedagógica do núcleo de educação infantil ipê amarelo. Disponível em: <<https://educere.bruc.com.br/>>. Acesso em: 05/10/2019

Ana Carolina Carvalho: psicóloga e mestre em Educação. Formadora do Instituto Avisa Lá e da CE CEDAC. Professora do Instituto Singularidades. Disponível em: <<https://diversa.org.br/artigos/alfabetizacao-na-educacao-infantil/>>

<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#infantil/a-transicao-da-educacao-infantil-para-o-ensino-fundamental>

<https://gestaoescolar.org.br/conteudo/1484/como-fazer-a-transicao-da-educacao-infantil-para-o-ensino-fundamental>

<http://gestaouniversitaria.com.br/artigos/a-transicao-das-criancas-da-educacao-infantil-para-o-primeiro-ano-do-ensino-fundamental-reflexoes-sobre-o-processo--2>

<https://www.noticiasparaprofessores.com/2018/10/bncc-entenda-como-deve-ser-transicao-da.html>

Os agrupamentos multietários na educação infantil: reflexões a partir de documentos oficiais e da produção científica (2006-2016) http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/19_11_2018_8.32.41.6339bb0ce7a3e285df6e75ac0e9e48e5.pdf

Mapeamento do território educativo

ANDRADE, J.P.; FURLAN, S.A. Livro do Professor. Programa MAPA: Mundo, Ambiente, Pertencimento e Ação. São Paulo: Geodinâmica, 2012.

FERNANDES, J.A. “Você vê essa adaptação? A aula de campo em ciências entre o retórico e o empírico”. Tese de doutoramento. Faculdade de Educação, USP, 2007. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-14062007-165841/pt-br.php>>. Último acesso em: 14/09/2019

APRENDIZ, Cidade Escola. Disponível em: <<https://cidadeseeducadoras.org.br/especiais/curriculo-da-cidade-educadora/>>.

SÃO PAULO (Cidade). Caderno de formação. Tema gerador e a construção do programa. Uma nova relação entre currículo realidade. Série: ação pedagógica da escola. A escola pela via da interdisciplinaridade. São Paulo, Secretaria Municipal de Educação, 1991.

Sítios eletrônicos

<https://educacaoeparticipacao.org.br/tematica/educacao-e-territorio/>

<https://educacaointegral.org.br/glossario/territorio-educativo/>

<https://portal.aprendiz.uol.com.br/2015/04/06/territorios-educativos-como-aprender-na-cidade/>

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=8219-territorios-educativos-final-versao-preliminar-pdf&Itemid=30192

Sequência Didática

ANDRADE, J.P. (Org). Práticas para compartilhar: Programa Ciência na Escola. São Paulo: Atina, 2015. Disponível em:

<https://issuu.com/atinaedu/docs/praticas_para_compartilhar_vol1>. Último acesso em 03/10/2019.

ANDRÉ, M. & DARSIE, M. “Novas práticas de avaliação e a escrita do diário: atendimento às diferenças?” In: ANDRÉ, M. (Org.). Pedagogia das diferenças na sala de aula. Campinas: Papirus, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. Letra Viva – série realizada pela TV Escola. Brasília: MEC/Secretaria de Educação a Distância, 2005.

_____. Coleção Proinfantil. MENEZES, M. B. de; RAMOS, W. M. (Org.) Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica/ Secretaria de Educação a Distância, 2005.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. Gêneros orais e escritos na escola. Trad. e org. Rojo, R.; Cordeiro, G. S. São Paulo: Mercado das Letras, 2004, p. 95-128.

FEITOZA, S.; GALLIAN, C.; ALAVARSE, O.(Orgs). Educação integral e currículo escolar: análises e proposições baseadas no debate teórico e em experiências em redes públicas de ensino. São Paulo: Cenpec, 2019.

FERREIRA, J. L.; SOARES, M. de C. A história vai ao cinema. Rio de Janeiro: Record, 2001.

FERRES, J. Vídeo e educação. Porto Alegre: Artmed, 1996.

FONTANA, R. A. Cação. Mediação pedagógica na sala de aula. Campinas: Autores Associados, 1996.

GERALDI, J. W. Portos de passagem. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

JOLIBERT, J. (Coord.). Formando crianças produtoras de texto. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

LERNER, D. Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MANGUEL, A. Lendo imagens. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

MARUNY CURTO, L. et al. Escrever e ler: materiais e recursos para sala de aula. Porto Alegre: Artmed, 2000. 2v.

NEVES, I. C. (Org.). Ler e Escrever – compromisso de todas as áreas. Porto Alegre: Editora Universidade UFRGS, 2001.

SILVA, T. T. da (Org.). Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

_____. Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SMOLKA, A.L.B. A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo. 2ª ed., São Paulo: Cortez/Campinas: Editora da Unicamp, 1989.

SOLÉ, I. Estratégias de leitura. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

TURNER, G. Cinema como prática social. São Paulo: Summus, 1997.

ZABALA, A. Como trabalhar os conteúdos procedimentais em sala de aula. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

Projetos

BRASIL. Ministério da Educação. Ensino Fundamental de nove anos. Brasília: FNDE, Estação Gráfica, 2006.

HERNANDEZ, F.; VENTURA, M. A organização do currículo por projetos de trabalho. 5ª ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

LERNER, D. Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário. Porto Alegre: Artmed. 2002.

Sítios eletrônicos

<http://novaescola.org.br/producao-de-texto/modalidadesorganizativas.html>

<http://proportoseguro.blogspot.com.br/2010/05/o-que-saoatividadespermanentes.html>

Roteiros de estudo

LIMA, EMEF Desembargador Amorim. Salão Oficial. Escola sem paredes. Disponível em < <https://www.youtube.com/watch?v=tTGA0OPDZ-w>>. Acesso em: 20 de nov. de 2018.

SENNA, C.M.P.C. MORAIS, S.P.; ROSA, D.Z.; FERNANDEZ, A.A. “Metodologias ativas de aprendizagem: elaboração de roteiros de estudos em “salas sem paredes””. In: Bacich, L. Moran, J. Metodologia ativas para uma educação inovadora uma abordagem teórica-prática. p. 220 -237. Porto Alegre: Penso, 2018.

Sítios eletrônicos

<<http://wpescolasqueinovamdes.vanzolini-gte.org.br/noticias/roteiro-de-estudo-o-percurso-individual-de-cada-estudante-em-busca-de-conhecimento-e-autonomia/>>.Disponível em 10 de novembro de 2018.

Avaliação

ANDERSON, L.; W. KRATHWOHL (ORGS). A Taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of bloom's taxonomy of educational objectives. New York (dazu: <http://coe.sdsu.edu/eet/Articles/bloomrev/index.htm>), 2001.

ANDRADE; J.P. COSTA, N.; BRANDÃO, D.B.; TIBURCIO, W.; MORAES, J. Avaliação Na Educação Para O Desenvolvimento Integral: Contribuições Teórico-práticas para Políticas Públicas Baseadas em Evidências. Anais da X Reunião da ABAVE. Disponível em: <www.even3.com.br/Anais/xabave/142306-AVALIA-CAO-NA-EDUCACAO-PARA-O-DESENVOLVIMENTO-INTEGRAL--CONTRIBUICOES-TEORICO-PRATICAS-PARA-POLITICAS-PUBLICAS-BAS>. Último acesso em 03/12/2019.

ANDRADE, J.P; COSTA, N.; WEFFORT, H.F. “Currículo e Educação Integral na Prática: uma referência para estados e municípios. Caderno 1 e 2”. In: Plataforma-Metodologia de Currículo para a Educação Integral. São Paulo: Centro de Referências em Educação Integral/British Council, 2019. Disponível em: <http://educacaointegral.org.br/curriculo-na-educacao-integral>. Último acesso em 09/11/2019.

BARRETO, E.S.S.; NOVAES G.T.F. Avaliação Institucional na Educação Básica: retrospectivas e questionamentos. Estudos em avaliação educacional, v. 27, maio/agosto, 2016.

BLACK, P; Harrison, C.; Lee, C.; Marshall, B.; Wiliam, D. “Trabalhando por dentro da caixa preta: avaliação para a aprendizagem na sala de aula”. Cadernos Cenpec| Nova série, v. 8, n. 2, 2019. Disponível em: <<http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/445>>. Último acesso em 21/11/2019.

BLOOM, B.S.; KRATHWOHL, D.R.; MASIA, B.B. Taxonomia dos objetivos educacionais, vols 1 e 2. Editora Globo, 1974.

BOLÍVAR, A. ¿Cómo puede la evaluación institucional contribuir para mejorar la escuela? Est. Aval. Educ., São Paulo, v. 27, n. 65, p. 284-313, maio/ago. 2016.

BONDIOLI, A. O projeto pedagógico da creche e sua avaliação. A qualidade negociada. Campinas: Autores Associados, 2004.

GUSMÃO, J.B.; RIBEIRO, V.M.; Indicadores da qualidade na educação/Ação Educativa, Unicef, PNUD, Inep-MEC (coordenadores). São Paulo: Ação Educativa, 2004.

HATTIE, J. Aprendizagem visível para professores. São Paulo: Penso, 2017.

SORDI, M.R.L.; VARANI, A.; MENDES, G.S.V. (Org.). Qualidade(s) da escola pública: reinventando a avaliação como resistência. Uberlândia: Navegando Publicações, 2017.

TERRASÊCA, M. Autoavaliação, avaliação externa. Afinal para que serve a avaliação das escolas? Caderno Cedes, Campinas, v.36, 2016.