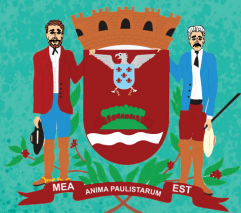


Documento Curricular da Secretaria Municipal de Educação de Amparo

Princípios Gerais



Documento Curricular da Secretaria Municipal de Educação de Amparo

Princípios Gerais

Prefeito Municipal

Luis Oscar Vitale Jacob (Gestão 2013 a 2020)

Carlos Alberto Martins (Gestão 2021 a 2024)

Secretária Municipal de Educação

Magda Teresa Bellix (Gestão 2013 a 2020)

Maria Alice Veríssimo Florêncio Franco de Lima (Gestão 2021 a 2024)

Equipe técnica e pedagógica da Secretaria Municipal de Educação

Equipes de gestores e professores das Escolas Municipais

CIME Bairro da Areia Branca

CIME Bambi

CIME Branca de Neve

CIME Chapeuzinho Vermelho

CIME Cinderela

CIME Garibaldi

CIME Maria Ivete Forner Zuchi

CIME Nicolau Consoli

CIME Peter Pan

CIME Pica-Pau

CIME Pinóquio

CIME Plínio Morato de Oliveira

CIME Polichinelo

CIME Profª Beatriz Silveira Monteiro

CIME Profª Jacyra Ribeiro Guilardi

CIME Profª Maria Lucia de Siqueira

Creche Santa Rita de Cássia

Creche São Cristóvão

EMEF Gasparzinho

EMEF Profª Clarinda de Almeida Mello

EMEF Profª Floripes Bueno da Silva

EMEF Profª Gislene Aparecida da Costa Correa

EMEF Raul de Oliveira Fagundes

EMEI Bairro dos Pedrosos

EMEI Cebolinha

EMEI Prof. Silvio Vichi

EMEI Sossego da Mamãe

EMEI Tio Patinhas

Ficha Técnica do Currículo

Organização Geral

Jussara Cristina Barboza Tortella

REDATORES

Educação Infantil

Andréa Patapoff Dal Coletto

Jussara Cristina Barboza Tortella

Língua Portuguesa

Elvira Cristina Martins Tassoni

Matemática

Maria Auxiliadora Bueno Andrade Megid

Produção editorial

Aline Pereira de Barros

Revisão

Dalila Jora

Projeto Gráfico e Capa

Marta Zimmermann

Diagramação

Camila Rotert Fritzen

Editora Letra1

www.editoraleta1.com.br

leta1@editoraleta1.com.br

51-33729222

Rua Lopo Gonçalves, 554

90050-350 Porto Alegre/RS

CNPJ 12.062.268/0001-37

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)

S446d Secretaria Municipal de Educação de Amparo.
Documento curricular da Secretaria Municipal de Educação de Amparo:
princípios gerais / Secretaria Municipal de Educação de Amparo. – Amparo,
SP: Secretaria Municipal de Educação de Amparo, 2022.
54 p. : 21 x 27 cm

Inclui bibliografia
ISBN 978-65-997391-0-1

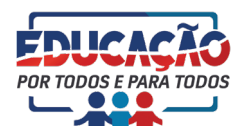
1. Educação infantil – Currículo – Amparo (SP). 2. Prática de ensino. 3.
Professores – Formação. I. Título.

CDD 370.71

Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422

Documento Curricular da Secretaria Municipal de Educação de Amparo

Princípios Gerais



Sumário

Apresentação	8
1 Introdução	9
2 Contexto Histórico e Marcos Legais	11
2.1 A trajetória do contexto histórico da Educação Infantil	11
2.2 A trajetória do contexto histórico do Ensino Fundamental e EJA	14
2.3 A trajetória do contexto histórico do Programa de Educação Inclusiva	16
3 O Currículo do Município de Amparo	21
3.1 Princípios norteadores: éticos, políticos e estéticos	23
3.2 Fundamentos pedagógicos para uma educação integral	24
3.3 Competências, habilidades e direitos de aprendizagem	27
3.4 Escola democrática e a participação das famílias	28
3.5 A concepção de criança e de infância	30
3.6 Educação inclusiva	31
3.7 Educação bilíngue: português-Libras	32
3.8 Comunicação Suplementar e Alternativa – CSA	34
3.9 Braille	34
4 Avaliação e Transições	37
4.1 Avaliação	37
4.2 Transições	39
5 Temas Contemporâneos Integradores	43
5.1 Meio ambiente	43
5.2 Economia	43
5.3 Saúde	44
5.4 Cidadania e civismo	44
5.5 Multiculturalismo	44
5.6 Ciência e tecnologia	44
6 Formação Continuada dos Professores	47
Referências	50

Documento Curricular da Secretaria Municipal de Educação de Amparo:

Uma Construção Colaborativa

Apresentação

A partir da homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a equipe da Secretaria Municipal de Educação organizou uma proposta de elaboração de documento curricular com a colaboração de todos os professores e gestores das escolas municipais.

Esse documento contempla as etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, contendo o conjunto progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos têm o direito de desenvolver ao longo dessas etapas da educação básica.

Foi construído de forma colaborativa durante os anos de 2019 e 2020, a partir de estudos, leituras, escritas e reescritas, por todos os profissionais da rede municipal e por uma assessoria de estudiosos das áreas, buscando desenvolver um documento curricular que seja referência para a escola, a fim de fortalecer o processo de formação integral dos alunos.

O documento aponta caminhos para que o currículo das escolas possa assegurar as aprendizagens essenciais e indispensáveis a todos os alunos. Constitui, portanto, a consolidação de uma ação articulada e integrada, com o objetivo de fortalecer o protagonismo dos alunos e reafirmar o compromisso com a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Agradecemos a todos os envolvidos nesse processo e desejamos que este material possa realmente fazer a diferença e melhorar ainda mais a qualidade do ensino da rede municipal e a aprendizagem de todos os nossos alunos.

Secretárias Municipais de Educação

Magda Teresa Bellix
(Gestão 2013 a 2020)

Maria Alice Veríssimo Florêncio Franco de Lima
(Gestão 2021 a 2024)

1 Introdução

O Documento Curricular da Secretaria Municipal de Amparo foi construído com a participação e a colaboração de diferentes profissionais da rede de ensino municipal. Tem como principal objetivo apresentar diretrizes para a ação pedagógica e para a elaboração das Propostas Pedagógicas das Unidades Escolares, assegurando a todas as crianças da Educação Infantil e das séries iniciais do Ensino Fundamental, e a jovens e adultos da EJA, o direito de aprender.

O referido documento tem como fundamento a Base Comum Curricular Nacional – BNCC (BRASIL, 2017), o Currículo Paulista (SÃO PAULO, 2019) e o Programa de Educação Infantil e Ensino Fundamental – PROEPRE (MANTOVANI DE ASSIS; CAMARGO DE ASSIS, 2010). Traz como fundamento principal a ideia da educação integral e inclusiva, na perspectiva de que 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, 2017, p. 14).

Em tempos atuais, a necessidade da formação de alunos que saibam enfrentar e resolver os problemas da realidade é premente. Para tanto, há a necessidade de possibilitar aos estudantes tempos e espaços nos quais possam construir sua autonomia, habilidades e competências essenciais para o século XXI, que o auxiliem a

[...] saber comunicar-se, ser criativo, analítico-crítico, aberto ao novo, colaborativo, resiliente, produtivo e responsável [...], aprender a aprender, saber lidar com a informação cada vez mais disponível, atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais, aplicar conhecimentos para resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser proativo para identificar os dados de uma situação e buscar soluções, conviver e aprender com as diferenças e as diversidades. (BRASIL, 2017, p. 14).

Nessa lógica, o professor e os profissionais de suporte à docência terão um documento para auxiliar no planejamento de atividades que propiciem ao aluno a construção de novas aprendizagens e uma autonomia intelectual e moral. É importante destacar o movimento de colaboração obtido de supervisores, diretores, vice-diretores, coordenadores pedagógicos e professores durante a construção deste material.

2 Contexto Histórico e Marcos Legais

2.1 A trajetória do contexto histórico da Educação Infantil

O início do atendimento educativo público e gratuito à criança pequena no município data de 1962. O espaço, mantido pela Prefeitura Municipal, atendia aproximadamente vinte e cinco crianças. Nesse período, já estava difundido no município de São Paulo, e em outros estados do país, os Parques Infantis, planejados por Mário de Andrade em meados da década de 1930.

Enquanto sete Parques Infantis no município de São Paulo estavam em funcionamento, mais três eram abertos nos municípios de Campinas, Ribeirão Preto e Marília. Além disso, havia mais três em construção no interior, um desses estava localizado no município de Amparo. Esse atendimento seguiu até o início da década de 1970 com a abertura de mais dois espaços que receberam o nome de Parque Infantil.

Em consonância ao contexto brasileiro, foi a partir da década de 1980 que a procura por vagas no município registrou maior aumento. Tal fato pode ser justificado em virtude das transformações econômicas enfrentadas pela sociedade, sendo caracterizadas aqui pela inserção feminina no mercado de trabalho.

Foi possível constatar que durante esse período o poder público não conseguiu sozinho se organizar para atender toda a demanda que clamava por matrículas nas pré-escolas. Foram firmados convênios com duas instituições filantrópicas, que naquela década atendiam em parceria com o poder público crianças na faixa etária entre 3 e 6 anos.

Além disso, para essas instituições, o poder executivo também destinava professores da rede municipal para o desenvolvimento dos trabalhos pedagógicos e um diretor, responsável pela organização das questões administrativas e pedagógicas relacionadas à educação pré-escolar.

Em relação ao trabalho pedagógico, no final da década de 1980, a rede municipal de ensino implementou, na pré-escola, o Programa de Educação Infantil e Ensino Fundamental – PROEPRE, fundamentado na perspectiva piagetiana. O Programa fundamenta-se na concepção do homem como um ser livre, capaz de refletir e opinar criticamente, fazer suas escolhas e responsabilizar-se por elas, contribuindo para a formação de pessoas mais autônomas, criativas, inventivas e mais felizes. O Programa foi criado, considerando a teoria de Jean Piaget, a

partir do fundamento que explica como ocorre o desenvolvimento da criança e tem como objetivo principal garantir a formação integral da mesma (MANTOVANI DE ASSIS, 1993).

Seguindo a tendência nacional, mas também orientado e influenciado por questões pedagógicas, a gestão do Departamento de Educação, naquele momento, optou pela implementação do PROEPRE, no final da década de 1980, acompanhado de um sólido processo de formação de professores, cujas práticas pedagógicas estão presentes até os dias de hoje nas Unidades Escolares municipais.

À estruturação das práticas pedagógicas na pré-escola seguiu-se a implementação do atendimento municipal às crianças em idade pré-escolar, em período integral, por meio do PROFIC “Programa de Formação Integral da Criança”, instituído por meio do Decreto Estadual nº 25.469, de 07 de julho de 1986 (SÃO PAULO, 1986).

De acordo com o Artigo 1º, o Programa de Formação Integral da Criança foi instituído com o objetivo de contribuir para a melhoria da qualidade do ensino e propiciar oportunidades educacionais iguais a todas as crianças do Estado. Assim, o município de Amparo fez adesão ao Programa. Em meados de 1988/1989, as crianças eram transportadas de ônibus de suas Unidades Escolares para o prédio com o nome “Espaço da Criança”, que foi construído com o objetivo de atender todas as crianças em período integral (contraturno). Esse trabalho teve duração de, aproximadamente, um ano e, após avaliação, e ausência de estrutura, as crianças retornaram para suas Unidades Escolares, sendo atendidas integralmente nesses espaços. Essas turmas permanecem com a nomenclatura de PROFIC até os dias atuais, no entanto, o trabalho foi se transformando ao longo do tempo.

A Lei Municipal nº 2310, de 12 de setembro de 1997 (AMPARO, 1997), que criou o Sistema Municipal de Ensino, também cita o PROFIC

em sua estrutura como Programa de Formação Integral da Criança e do Adolescente. Para continuidade desse Programa, a Secretaria Municipal de Educação de Amparo apoiou-se nos princípios norteadores do Programa de Educação Infantil e Ensino Fundamental (PROEPRE) e em orientações do Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil – RCNEI (BRASIL, 1998a, 1998b, 1998c). A organização pedagógica do PROFIC foi, ao longo do tempo, reestruturando-se conforme as demandas da comunidade escolar. Durante esse processo de crescimento, em meados da década de 1990, ainda faltava no município atendimento público às crianças muito pequenas, na faixa etária de 0 a 03 anos, por exemplo.

Durante uma entrevista como participante de uma pesquisa de mestrado, a ex-Secretária Municipal de Educação, Profª Orley Zucatto Mantovani Nóbrega de Assis, no ano de 2009, afirmou que a história das creches no município pode ser assim descrita: antes e após 1992, período em que foram iniciadas as obras para a construção das primeiras creches municipais, que automaticamente vincularam-se ao Departamento de Assistência Social. No início desse trabalho, não se sabe ao certo como foram selecionadas as profissionais que lá atuaram, tampouco qual era a formação mínima exigida, contudo, recorda-se ela, que, no ano de 1993, tiveram início as discussões para transposição das creches à Secretaria Municipal de Educação. Destacamos o caráter inovador e visionário desses debates para o período no qual nem mesmo a legislação federal fazia referência a tal necessidade.

A vinculação das creches à SME, portanto, efetivou-se em 1994. Até aquele momento, o atendimento às crianças de 4 meses a 2 anos e 11 meses era realizado pelo Fundo Social de Solidariedade. Junto a alguns dos prédios, onde já funcionava a pré-escola, foram incorporadas as sete creches então existentes.

Em 1999, com a construção de novas unidades, houve a incorporação do atendimento e os prédios denominados “EMEI” – Escola Municipal de Educação Infantil –, juntamente aos denominados “creche”, foram unificados em CIMEI – Centro Integrado Municipal de Educação Infantil – e, em 2008, em CIME – Centro Integrado Municipal de Educação.

Os profissionais responsáveis pelo atendimento aos bebês, matriculados em turmas de Berçário I ou II conforme a faixa etária, eram denominados Auxiliares de Desenvolvimento Infantil (ADIs). A partir do ano de 2007, passaram a ser chamados de Educadores de Creche.

Ainda nesse ano, visando maior qualificação do atendimento às crianças do berçário II, inseriu-se professores efetivos da rede municipal no atendimento às crianças de 02 a 02 anos e 11 meses. Isso se tornou possível após a realização de grupos de discussão e sensibilização da SME com as equipes de creche. Dessa forma, todo o trabalho desenvolvido nas creches ainda é realizado em parceria entre educadores de creche e professores.

Conforme relato descrito por Palandi, Zangrando e Cassiani (2011), no período de maio a dezembro de 2010 realizou-se uma nova experiência contratando professores para atuarem também no berçário I das creches municipais junto com os educadores no atendimento de crianças na faixa etária de 11 meses a 1 ano e 11 meses de idade. Em 2013, criou-se o emprego de PADI (Professor Auxiliar de Desenvolvimento Infantil), com carga horária de 40h semanais, para atuação exclusiva nos berçários. Ainda pensando na qualificação do trabalho nos berçários, a SME, por meio do Instituto Avissalá, contratou, para sua equipe de supervisão pedagógica, uma formação específica sobre as práticas realizadas nos berçários: “Formar em rede”, que ocorreu de 2013 a 2015.

Sobre o atendimento nos berçários, a oferta era realizada em período integral, porém, a partir

do ano de 2018, de acordo com o TAC (Termo de Ajustamento de Conduta), efetivado entre o Ministério Público do Estado de São Paulo e a Prefeitura Municipal de Amparo, foram ofertadas vagas em período parcial, com o objetivo de aumentar o número de crianças atendidas pelo Município, garantindo e conciliando dois direitos fundamentais da criança: o direito à educação e à convivência familiar. Neste sentido, atualmente, são atendidas crianças de 11 meses a 2 anos e 11 meses nos berçários I e II, com atendimento parcial de (5 horas) e integral de (10 horas).

Nesse período, portanto, o atendimento em período integral foi destinado apenas aos casos de vulnerabilidade, situação de risco social ou pessoal, encaminhados pelo Ministério Público, Conselho Tutelar ou pela Assistência Social. Porém, conforme descrito no TAC, o período integral deveria ser progressivamente ampliado, o que ocorreu a partir do ano de 2019.

Neste sentido, no decorrer dos anos, a fundamentação teórica e a prática pedagógica que sustentam o PROEPRE foram também implementadas nas creches municipais para as crianças de 0 a 03 anos, organizando e embasando o trabalho da Educação Infantil até os dias de hoje. Além disso, também foi utilizado o Referencial Curricular da Educação Infantil – RCNEI (BRASIL, 1998a, 1998b, 1998c).

Além das creches municipais, a Secretaria Municipal de Educação mantém parceria, por meio de Termo de Colaboração, com cinco entidades: Creche Santa Rita, Creche São Cristóvão, Creche Nossa Senhora do Amparo, SEPI e APAE.

No atual momento, existe a necessidade de um direcionamento maior em relação ao trabalho da Educação Infantil, visto que a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2018) propõe novas experiências. Observa-se, ainda, que a sociedade solicita inovação por parte da Educação, especialmente neste momento em que a frequência à pré-escola é obrigatória às crianças de 4 e 5 anos.

Hoje, a rede conta com aproximadamente 2500 alunos matriculados na Educação Infantil, atendidos em 21 escolas da rede municipal, nos períodos manhã e tarde. Para cumprimento da carga horária prevista, o tempo destinado às atividades pedagógicas diretamente com os educandos estruturou-se em dez horas para creche, quatro horas para pré-escola e cinco horas para o PROFIC.

Podemos afirmar, portanto, que, com o passar dos anos, a Pré-escola e o PROFIC foram desenvolvendo-se e consolidando-se como um trabalho estruturado e reconhecido com prestígio pela população.

2.2 A trajetória do contexto histórico do Ensino Fundamental e EJA

A Constituição de 1988 já propunha que os municípios atuassem prioritariamente no ensino fundamental e pré-escola. No ano de 1996, as Secretarias Municipais de Educação iniciaram estudos junto à Secretaria Estadual de Educação sobre o processo de municipalização do ensino. Com esse fim, as equipes das secretarias realizaram uma formação por meio de reuniões, palestras e cursos oferecidos pela Secretaria Estadual de Educação, para que o processo de municipalização acontecesse de forma organizada, gradual e que trouxesse benefícios aos alunos.

Neste mesmo ano, a Secretaria de Educação de São Paulo informou os municípios sobre a reorganização das Escolas Estaduais e da redução da oferta de matrículas para o ensino fundamental e coube ao município de Amparo, como aos demais, reorganizar e iniciar o processo de municipalização prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394/1996), que tinha por objetivo regulamentar o sistema educacional brasileiro, tanto

público quanto privado. Até então o município era responsável pela Educação Infantil.

Logo após a aprovação da LDB, também no final de 1996, foi criado o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), que garantia uma subvinculação dos recursos da educação para cada estado e cada município, repassando as verbas de acordo com o número de alunos matriculados na rede pública do Ensino Fundamental.

Assim, no ano de 1997, a rede municipal de ensino de Amparo implantou o sistema de rede própria, por meio da Lei 2.310/1997, tendo como fatores determinantes as reorganizações e reestruturações da Secretaria Estadual de Educação, com a redução da oferta por vagas nas escolas da Rede Estadual. A criação de um sistema de ensino próprio viabilizou tanto a destinação dos recursos financeiros quanto pedagógicos, os quais se adequaram às necessidades do município de Amparo.

Nesse contexto, Amparo iniciou o processo de municipalização de duas formas:¹ implementando o Ensino Fundamental nas escolas já existentes de Educação Infantil e assumindo escolas da rede estadual através do Convênio de Municipalização. Em 1997, considerando as condições físicas e financeiras, a equipe da SME optou por adotar a forma parcial de municipalização do Ensino Fundamental, para que o município pudesse ter tempo para estruturar-se e, como o processo de municipalização seria irreversível a partir da opção de atendimento total, considerou-se prudente e adequado no momento essa opção. Assim, nesse ano, formou-se a primeira turma na Escola Municipal Gasparzinho, uma escola de educação infantil que já fazia parte da rede municipal. Essa escola foi a escolhida por localizar-se na área

¹ Informações obtidas a partir das entrevistas com as Professoras Lyéde Ruggero de Barros Nóbrega e Anna Rielli.

central da cidade e por possuir classes ociosas e estrutura física/administrativa adequadas para receber os alunos do Ensino Fundamental.

Em 1998, a SME assumiu a direção de duas escolas estaduais: a EMEF Raul de Oliveira Fagundes e a EMEF Professora Floripes Bueno da Silva. Nos anos subsequentes, a rede de ensino foi ampliando o atendimento do Ensino Fundamental Regular, considerando a necessidade das comunidades e as especificidades de organização didático-pedagógica e de atendimento ao ensino fundamental nos anos iniciais. Com a aprovação da Lei nº 11.274/2006, que instituiu o ensino fundamental de nove anos de duração, incluindo as crianças aos seis anos de idade no 1º ano, sendo que os entes públicos (Estados, Municípios e o Distrito Federal) teriam até o ano de 2010 para adequarem-se a essa nova obrigatoriedade do Ensino Fundamental (BRASIL, 2006). A rede municipal, a partir de 2007, organizou-se para esse atendimento, ampliando e reestruturando, não somente a parte física e administrativa das escolas, mas também toda a proposta pedagógica para o atendimento do Ensino Fundamental do 1º ao 5º ano, com especial atenção ao processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças com seis anos completos ou a completar no início do ano letivo em curso, bem como nos anos subsequentes.

Quanto ao aspecto curricular e pedagógico, houve a preocupação em manter a metodologia do PROEPRE, já adotada na educação infantil, juntamente com a adoção dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997). Para tanto, a equipe pedagógica visitou municípios que já utilizavam a metodologia para organização de orientações que subsidiassem o trabalho docente e, juntamente com outros municípios do Programa Parâmetros em Ação, participou de formações que traziam informações de como trabalhar com os documentos oficiais. Essa mesma equipe foi responsável por organizar

formações aos professores que atuavam nesse segmento.

Assim como o ensino regular do ensino fundamental, a modalidade de ensino de Educação de Jovens e Adultos passou para a responsabilidade da Secretaria Municipal de Educação em 1996, quando foi criado o Centro Municipal de Educação Supletiva. Inicialmente, a rede municipal atendia apenas ao ensino supletivo de 1ª a 4ª série do ensino fundamental e, a partir de 1998, foram abertas teleaulas para atender alunos de 5ª a 8ª série do ensino fundamental e ensino médio.

Atualmente, a rede conta com aproximadamente 2.094 alunos matriculados no Ensino Fundamental Regular (1º ao 5º ano), atendidos em 11 escolas da rede municipal, nos períodos manhã e tarde, e com 45 alunos matriculados na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), atendidos em 2 escolas da rede, no período noturno.

Com o intuito de ofertar novas experiências às crianças que frequentavam a escola em período integral, em 2010, a SME ampliou a abrangência do Projeto Ciranda Criança, que, além de atender o Ensino Fundamental, passou a atender as crianças de Educação Infantil. Até os dias atuais, as aulas são desenvolvidas por educadores especializados em cada uma das modalidades culturais e esportivas oferecidas para os alunos: capoeira e musicalização infantil.

Conforme relato descrito por Almeida (2011), acredita-se que o trabalho desenvolvido no Projeto Ciranda Criança contribua para o desenvolvimento integral dos alunos, pois oferece a oportunidade às crianças e aos adolescentes de conhecer e experimentar diferentes atividades artísticas e esportivas, de interagir com educadores das diferentes áreas, permitindo a ampliação do repertório cultural dos mesmos, e a vivência de situações diferenciadas de aprendizagem.

2.3 A trajetória do contexto histórico do Programa de Educação Inclusiva

A Rede Municipal de Ensino de Amparo, desde o final dos anos 1990, desenvolve estudos relacionados à educação inclusiva. Os profissionais que atuam nas escolas participam de palestras, formações, grupos de estudo e de trabalho, com o objetivo de promover a constante atualização de conhecimentos e de práticas relacionadas ao tema.

A partir de 2001, os estudos sobre a educação inclusiva, foram efetivando-se, aperfeiçoando-se e, no ano de 2006, foi construído o documento chamado “A lógica da inclusão na Rede Municipal de Ensino de Amparo, estratégias de apoio para a construção da educação inclusiva”, o qual norteou a implantação do programa “A educação tem muitas faces – educando e aprendendo na diversidade”.

Este programa passou a estabelecer diretrizes para o planejamento e a realização de práticas educacionais e pedagógicas, que têm impulsionado a construção de escolas mais inclusivas e, para além da rede de ensino, de um município mais inclusivo. Estas diretrizes se pautam na consideração e na valorização da diferença de cada aluno, nas suas possibilidades físicas/motoras, psíquicas, intelectuais, sensoriais, emocionais, linguísticas, culturais, econômicas e sociais.

No documento que descreve o Programa de Educação Inclusiva (PEI), a Rede de Ensino Municipal definiu a educação como um dos eixos responsáveis pelo desenvolvimento social, cultural, acadêmico e humano de uma sociedade mais justa e, a INCLUSÃO, como um princípio fundamental para este desenvolvimento.

Os profissionais da educação atuantes no programa cultivaram, na rede de ensino, a ideia de que todo aluno deve ter assegurado o seu

direito à educação em uma escola comum. O primeiro passo dado na luta pela garantia deste direito foi matricular estes alunos, que, estando nas turmas comuns, levaram as escolas a criar formas concretas de trabalhar, almejando que aqueles que vivem situações de deficiência participariam efetivamente das atividades acadêmicas e tivessem ganhos.

O Programa de Educação Inclusiva tem, desde a sua origem, uma coordenação que vem atuando no sentido de envolver todos os profissionais e alunos da Secretaria Municipal de Educação (SME), bem como a comunidade, na construção de uma escola e de um município para todos. Esta coordenação ganhou fundamental importância na criação e implementação das ações do programa, cujo legado é dar visibilidade a toda barreira que coloque alunos e seus familiares em situações que os discriminam, segregam e excluem.

O público acompanhado pelo programa abrange a Educação Infantil (creche e pré-escola), o Ensino Fundamental e a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Parte desse público necessita de uma atenção e de um cuidado devido a questões de vulnerabilidade social, afetiva, econômica, dentre outras. Há ainda os serviços que compõem a Educação Especial, atendendo os alunos com deficiência – intelectual, física/motora, sensorial (surdez, cegueira, baixa visão e surdocegueira), deficiência múltipla e, ainda, Transtorno do Espectro do Autismo (TEA), altas habilidades e superdotação.

A presença de alunos público-alvo da educação especial nas turmas comuns mobilizou ações voltadas à formação e ao desenvolvimento de concepções e práticas inclusivas na rede. Neste período, foram realizadas oficinas pedagógicas com os profissionais da educação e orientadas por assessorias especializadas. A SME, por meio do programa, estabeleceu parcerias com instituições especializadas, pais e comunidade, e mobilizou recursos

financeiros que passaram a subsidiar as ações implementadas.

Uma ação que acompanha o programa desde o início diz respeito à formação do Grupo de Trabalho pela Inclusão (GTI). O GTI conta, até hoje, com representantes dos diversos setores da Rede Municipal de Ensino, membros de instituições parceiras, das equipes de saúde, da assistência social e de familiares. Ele tem como objetivo contribuir com a ampliação dos olhares para as diferentes realidades e necessidades dos alunos da Rede Municipal, promovendo uma discussão intersetorial pautada nos pressupostos da educação inclusiva, da justiça social e dos direitos humanos.

Vale destacar dois grandes projetos realizados pelo GTI. O primeiro, desenvolvido no ano de 2007, resultou na produção, lançamento e distribuição, para escolas e comunidade, de uma Cartilha intitulada “Falando sobre Inclusão”. O segundo projeto do GTI que merece destaque resultou na organização do livro de histórias coletivas chamado: “A educação tem muitas faces: educando e aprendendo na diversidade” (PILETTI; CALIATTO; TORTELLA, 2008). Todas as equipes das escolas da rede participaram ativamente da produção deste livro.

Atualmente, as reuniões do GTI são realizadas bimestralmente, organizadas e conduzidas pela coordenadora do Programa de Educação Inclusiva, da SME, que segue atuando em parceria com uma assessora especialista em inclusão.

Outra ação do programa são as formações continuadas, realizadas pelas assessorias especializadas. No início, essas formações eram divididas em grupos de estudo centrados na deficiência e nas dificuldades atribuídas aos alunos. Havia grupos de estudos sobre deficiência auditiva, motora, visual e intelectual, assim como discussões a respeito das dificuldades de aprendizagem e, conseqüentemente, sobre Comunicação Suplementar e Alternativa (CSA). Participavam destas formações gestores

e educadores os quais trocavam, compartilhavam e atualizavam seus conhecimentos e sentidos atribuídos às suas experiências escolares. As reuniões de Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo – HTPCs, com orientação da coordenadora do Programa de Educação Inclusiva, aconteciam somente com os professores que, na época, eram chamados de professores tutores.

No decorrer dos anos, constatou-se que a organização dos cursos e das formações continuadas centradas na deficiência e na dificuldade não favoreciam a inclusão, pois focavam no aluno individualmente. Assim sendo, estes cursos e formações continuadas passaram a ser oferecidos e divulgados a todos os professores da Rede Municipal de Ensino, a fim de ampliar conhecimentos, trocar experiências e construir práticas inclusivas para todos os alunos.

Quanto às turmas do ensino comum, que tinham alunos público-alvo da educação especial, passaram a poder contar com um professor-tutor que atuava “exclusivamente” com os mesmos, pois, na época, esta era uma das ações encontradas, para que alunos considerados com deficiência fossem incluídos no ensino comum.

Identificamos que o trabalho deste professor contribuiu para que os profissionais da educação, e de outras áreas, construíssem uma compreensão equivocada, e quase generalizada, de que o professor-tutor deve atuar “exclusivamente” com alunos que são público-alvo da educação especial nas salas de aula e escolas.

Vale destacar que neste período a educação especial do município não oferecia o Atendimento Educacional Especializado (AEE) alinhado à Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008). Isto porque esta política é posterior às ações iniciais do Programa de Educação Inclusiva.

A Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (BRASIL, 2008) definiu

a educação especial como uma modalidade de ensino que perpassa todas as etapas da escolarização: Educação Infantil (incluindo a faixa etária de 0 a 3 anos), Ensino Fundamental, Ensino Médio e o Superior, oferecendo o Atendimento Educacional Especializado (AEE). Este último complementa e/ou suplementa a formação de alunos deficientes que têm diagnóstico de Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) e que apresentam altas habilidades e superdotação.

Com o respaldo desta política, o primeiro espaço físico no município de Amparo/SP, organizado para o Atendimento Educacional Especializado (AEE), foi na EMEF Professora Gislene Ap. Costa Correa e recebeu o nome de Núcleo de Apoio à Aprendizagem. Este núcleo tinha como proposta desenvolver projetos e oficinas de vivências, de jogos e leitura, para os alunos público-alvo da educação especial e alunos com dificuldades de aprendizagem.

A partir de novos conhecimentos, experiências e práticas inclusivas, o professor-tutor, passou a atuar em parceria com um professor regente, porém o termo tutor ainda remetia a um cuidar do outro. Para a organização destas turmas, a coordenação do programa, em parceria com a equipe da SME, a equipe escolar e com as assessoras, realizava o estudo de cada caso que resultava na indicação (ou não) de um professor-tutor para determinadas turmas comuns.

No ano de 2013, foram repensadas as ações do AEE com as professoras da educação especial, juntamente com as equipes escolares no ensino comum, a equipe da SME, os alunos e as famílias destes. Assim, as diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva passaram a nortear as ações da educação especial do município. Desde então, estas ações vêm se aproximando cada vez mais das diretrizes desta política.

O AEE intensificou a identificação das barreiras que impedem a inclusão no ensino

comum, dos alunos que têm direito aos serviços da educação especial, e passou a disponibilizar recursos de acessibilidade voltados à eliminação destas barreiras, abandonando práticas de apoio ou de reforço escolar. Foram anos de muito estudo e trabalho para que a equipe do programa compreendesse o que diferenciava a educação especial na perspectiva inclusiva do trabalho realizado nos grupos de apoio pedagógico da rede.

Em 2020, o professor denominado como professor-tutor passou a ser concebido como um segundo professor da turma. Esta mudança tem contribuído para que os profissionais da educação, assim como os de outras áreas e, também, os familiares dos discentes, compreendam que o segundo professor não deve trabalhar exclusivamente com alunos que vivem situações de deficiência. A diferenciação do ensino para estes alunos (e quaisquer outros) se configura como uma prática que os discrimina, segrega e exclui.

Hoje, o estudo das barreiras que impedem a inclusão dos alunos que têm direito ao AEE é realizado pelas professoras de educação especial do município. Além disso, elas desenvolvem um trabalho articulado com as equipes escolares, profissionais de outras áreas, envolvidos com cada caso em estudo, acompanhadas das famílias dos alunos. Este trabalho visa a eliminação das barreiras produzidas na escola e fora dela e, conseqüentemente, impulsiona a inclusão. O município de Amparo vem se empenhando para que os serviços da educação especial que presta à comunidade escolar sejam alinhados aos pressupostos inclusivos.

Quanto ao trabalho das assessoras no PEI, além da realização das formações continuadas, estas profissionais observavam as turmas do ensino comum, em que estavam inseridos os alunos público-alvo da educação especial, e realizavam orientações, as quais eram registradas e praticadas pelos professores comuns quando trabalhavam com seus alunos.

Atualmente o município conta com o trabalho de três assessoras: uma fonoaudióloga e professora, especialista no trabalho com pessoas que não escutam e não enxergam convencionalmente, no Atendimento Educacional Especializado e na educação inclusiva; uma fonoaudióloga especialista em Comunicação Suplementar e Alternativa (CSA); e uma fisioterapeuta da área da saúde do município, que faz um trabalho sobre orientação e mobilidade com professores e familiares de alunos público-alvo da educação especial, e de outros casos que necessitam deste acompanhamento.

As professoras do AEE especializaram-se na realização de estudos que investigam situações que podem se tornar acessíveis e na escrita de planos com ações destinadas a cada uma destas situações. Estes planos são dinâmicos e devem ser atualizados sempre que uma barreira for eliminada, minimizada ou mantida na escola e na família. As professoras de AEE atuam como articuladoras dos estudos de casos que convivem com barreiras que impedem a inclusão. Para que realizem o seu trabalho, elas constroem parcerias com professores comuns, familiares, equipes de gestão escolar, especialistas e profissionais de outras áreas de atuação.

Após estudos, discussões e reflexões, o AEE passou a ser oferecido em dois formatos diferentes, por vezes complementares. No primeiro formato, o professor de educação especial atende o aluno na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) no período contrário ao das aulas. Os alunos contam com o transporte escolar para deslocarem-se até a escola e participarem do AEE. No segundo formato, as professoras de AEE identificam possíveis barreiras que impedem os alunos público-alvo da educação especial de desenvolverem-se, participarem e terem acesso, como os demais colegas, ao que é proposto em um dia de aula, por exemplo.

As professoras de AEE dialogam com professoras do ensino comum, familiares e outros

profissionais, com objetivos que dependem das demandas de cada situação que precisa ser mais bem conhecida para que se torne acessível. Elas podem indicar o trabalho com Braille, Comunicação Suplementar e Alternativa (CSA), objetos tangíveis, audiodescrição, orientação e mobilidade, Língua Brasileira de Sinais (Libras), mouses e teclados específicos, computadores que contêm diferentes softwares que leem telas, por exemplo, livros acessíveis, dentre muitos outros conteúdos que são próprios do AEE.

Cabe a cada professora de AEE ensinar professores, alunos e familiares a trabalhar com recursos que têm potencial para converter uma situação inacessível em uma situação acessível. Na realização do seu trabalho, elas criam e compartilham estratégias e procedimentos com todos os envolvidos na situação que vem segregando e excluindo certos alunos. A oferta do AEE é obrigatória, porém, a indicação deste serviço é feita pelas professoras de AEE sempre que elas considerarem necessário.

No momento, estão em funcionamento sete Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) no município. O Núcleo na EMEF Prof^a Gislene Ap. Costa Correa funciona, hoje, com uma sala e as demais SRM funcionam na EMEF Raul de Oliveira Fagundes, na EMEF Prof^a Clarinda de Almeida Mello, na EMEF Prof^a Floripes Bueno da Silva, no CIME Peter Pan, no CIME Chapeuzinho Vermelho e EMEI Sossego da Mamãe. A SME conta com sete professoras de educação especial, que realizam o Atendimento Educacional Especializado e atendem todas as escolas da Rede Municipal.

No decorrer desses 14 anos, o Programa de Educação Inclusiva da Rede Municipal de Amparo foi sofrendo transformações, oportunizadas pelas reflexões, estudos, conhecimentos e práticas que levaram a um novo olhar de compreensão a respeito da inclusão. Hoje, ele trabalha para a construção de uma escola que seja acessível, que respeite as diferenças, enfim,

3 O Currículo do Município de Amparo

O Documento Curricular da Secretaria Municipal de Amparo, ora apresentado, é o resultado do diálogo entre a BNCC, o Currículo Paulista e o PROEPRE, o qual primou por ser, desde o início, uma construção coletiva, a várias vozes, ouvidas por meio de diversas estratégias, em um movimento de ação e reflexão por parte de todos os envolvidos, realizado por meio de práticas articuladas com a participação direta ou indireta de todos os gestores e professores da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, que contribuíram intensamente na construção dos textos e organização do trabalho em todas as ações de planejamento, execução e avaliação.

O currículo é compreendido como trajetória, viagem, percurso, documento de identidade, potencializador das relações entre a nossa vida e a do outro. São vidas em encontro num documento que propõe o acolhimento e o respeito às identidades para as infâncias, adolescências, juventudes e adultos capixabas com objetivo de garantir o direito à educação integral. (ESPÍRITO SANTO, 2018, p. 14).

Em 2019, a equipe da Secretaria de Educação organizou um espaço para a formação dos gestores, possibilitando reflexões sobre as demandas atuais da organização curricular, que resultou na construção desse material de orientação para os profissionais da educação. Cabe ressaltar que esse processo deve se manter ao longo dos próximos anos, garantindo que todos os educadores compreendam os principais princípios desse documento e o utilize em prol da aprendizagem dos educandos.

Foram vários encontros de estudos e discussões que viabilizaram a experimentação ativa de todos os envolvidos, alinhavado em encontros e diálogos que teceram propostas pedagógicas possíveis e reais. Por isso, esse documento também visa orientar e induzir práticas pedagógicas significativas, contextualizadas e de autoria de professores e de crianças, tendo como princípio uma rede que escuta e respeita suas crianças em suas múltiplas formas de ser e estar no mundo.

Assume-se nesse documento a perspectiva construtivista a partir dos pressupostos do PROEPRE. O construtivismo, teoria epistemológica, parte da ideia de que o conhecimento é construído pelos sujeitos, a partir a interação com o meio físico e social, sendo, dessa forma, o resultado de

[...] um processo interno de pensamento em que o sujeito coordena diferentes noções entre si, atribuindo-lhes um significado, organizando-as e relacionando-as àquelas que

já possuía anteriormente. Essa construção de conhecimento é um processo inalienável e intransferível, decorrente das trocas que se estabelecem entre o sujeito e o meio físico e/ou social, que mobiliza o funcionamento intelectual do indivíduo, possibilitando-lhe adaptar-se às situações novas facilitando o acesso a novas aprendizagens, à compreensão de novas situações e à invenção de soluções a problemas que se possam apresentar na vida, graças a sua capacidade de compreender e generalizar. (MANTOVANI DE ASSIS; CAMARGO DE ASSIS, 2010, p. 30).

Crianças, jovens e adultos têm o direito de serem colocados, durante a sua formação, em um meio escolar que propicie a construção das operações de lógica e “o pleno desenvolvimento da personalidade, o direito de encontrar nessas escolas tudo aquilo que seja necessário à construção de um raciocínio pronto e de uma consciência moral desperta” (PIAGET, 1973, p. 53).

A organização do currículo está pautada em uma visão plural para a formação integral das crianças, jovens e adultos, reconhecendo-os como sujeito de aprendizagem. Considera, de forma plena, o Art. 27 da LDB/96, garantindo que os conteúdos curriculares sigam as seguintes diretrizes:

- I a difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática;
- II consideração das condições de escolaridade dos alunos em cada estabelecimento;
- III orientação para o trabalho;
- IV promoção do desporto educacional e apoio às práticas desportivas não-formais. (BRASIL, 1996).

Nessa organização considera-se plenamente os objetivos de aprendizagem e conteúdos dispostos na BNCC e no Currículo Paulista,

garantindo um trabalho interdisciplinar, visto que “a necessária integração dos conhecimentos escolares no currículo favorece a sua contextualização e aproxima o processo educativo das experiências dos alunos”, conforme Art. 24 das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos (BRASIL, 2010b) e, ainda,

§ 1º A oportunidade de conhecer e analisar experiências assentadas em diversas concepções de currículo integrado e interdisciplinar oferecerá aos docentes subsídios para desenvolver propostas pedagógicas que avancem na direção de um trabalho colaborativo, capaz de superar a fragmentação dos componentes curriculares.

§ 2º Constituem exemplos de possibilidades de integração do currículo, entre outros, as propostas curriculares ordenadas em torno de grandes eixos articuladores, projetos interdisciplinares com base em temas geradores formulados a partir de questões da comunidade e articulados aos componentes curriculares e às áreas de conhecimento, currículos em rede, propostas ordenadas em torno de conceitos-chave ou conceitos nucleares que permitam trabalhar as questões cognitivas e as questões culturais numa perspectiva transversal, e projetos de trabalho com diversas acepções.

§ 3º Os projetos propostos pela escola, comunidade, redes e sistemas de ensino serão articulados ao desenvolvimento dos componentes curriculares e às áreas de conhecimento, observadas as disposições contidas nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. (BRASIL, 2010b).

Esse documento tornar-se-á um currículo em ação somente quando for analisado pelos profissionais das escolas em momentos de planejamento e reorganização das Propostas Pedagógicas, tendo a participação das famílias e da comunidade, garantindo a autonomia para a incorporação, de forma transversal e

integradora, temas contemporâneos que afetam a vida humana.

3.1 Princípios norteadores: éticos, políticos e estéticos

A partir do entendimento de que a escola é para todos, esse documento adota como princípios norteadores os já estabelecidos pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica – DCN:

- a) **Princípios éticos:** valorização da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades.
- b) **Princípios políticos:** dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática.
- c) **Princípios estéticos:** valorização da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da diversidade de manifestações artísticas e culturais. (BRASIL, 2013, p. 87).

Na garantia do princípio ético, a equipe escolar deve organizar tempos e espaços para:

- proporcionar à criança progressiva conquista de autonomia de forma a ter liberdade de escolher brincadeiras, músicas, materiais, atividades, ampliando o sentimento de confiança nas atividades individuais e coletivas com diversos grupos;
- possibilitar o conhecimento de si e do mundo através de múltiplas interações experienciadas;
- promover progressivamente autonomia nos seus cuidados pessoais quanto à alimentação e higiene;

- possibilitar construção positiva da autoestima e dos vínculos afetivos de todas as crianças, combatendo todo tipo de preconceitos;
- dar oportunidade à criança de ampliar o entendimento de valores como os da liberdade, igualdade e o respeito a todas as pessoas;
- incentivar o respeito a todas as formas de vida, promovendo a preservação e o conhecimento da biodiversidade e da sustentabilidade do mundo em que vivemos, incluindo toda diversidade humana. (ESPÍRITO SANTO, 2018, p. 9).

Quanto aos princípios políticos, deve-se:

- possibilitar o ato criador de cada criança através de vivências éticas e estéticas com experiências diversificadas com outras crianças e grupos culturais;
- organizar tempos e espaços cotidianos de situações agradáveis e estimulantes de modo a possibilitar que todas as crianças possam apropriar-se de diferentes linguagens como a música, arte, cinema, dança, teatro, literatura, poesia. (ESPÍRITO SANTO, 2018, p. 49).

Os princípios políticos são garantidos ao:

- possibilitar tempos e espaços para as crianças se sentirem seguras para expressarem suas dúvidas, suas angústias, seus sentimentos de alegrias e tristezas, seus desejos, suas ideias, suas descobertas e seus questionamentos;
- favorecer e estimular a participação das crianças de ações que fazem parte do cotidiano da unidade de ensino;
- promover práticas educativas capazes de proporcionar participação e aprendizagem a todas as crianças, garantindo assim que as crianças que apresentam

algum comprometimento físico, sensorial, intelectual ou as crianças com altas habilidades/supertodas tenham garantidos seus direitos de aprendizagem. (ESPÍRITO SANTO, 2018, p. 49).

Nota-se que esses princípios remetem a uma forma específica de organização curricular cujo foco principal é a criança e o respeito:

- I** à dignidade humana e a observância do direito de cada estudante de realizar seus projetos e estudo, de trabalho e de inserção na vida social, com autonomia e independência;
- II** à busca da identidade própria de cada estudante, o reconhecimento e a valorização das diferenças e potencialidades, o atendimento às necessidades educacionais no processo de ensino e aprendizagem, como base para a constituição e ampliação de valores, atitudes, conhecimentos, habilidades e competências;
- III** ao desenvolvimento para o exercício da cidadania, da capacidade de participação social, política e econômica e sua ampliação, mediante o cumprimento de seus deveres e o usufruto de seus direitos. (BRASIL, 2013, p. 44).

Tais ações têm como base fundamentos pedagógicos que precisam ser garantidos durante o desenvolvimento do trabalho educativo.

3.2 Fundamentos pedagógicos para uma educação integral

Em tempos atuais, o reconhecimento do contexto histórico-cultural e inclusivo é premente. Para viver plenamente, espera-se que os educandos aprendam a “comunicar-se, ser criativo,

analítico-crítico, participativo, aberto ao novo, colaborativo, resiliente, produtivo e responsável”. Mas como construir tais competências? “O que aprender, para que aprender, como ensinar, como promover redes de aprendizagem colaborativa e como avaliar o aprendizado?” (BRASIL, 2017, p. 14).

Assim como outros conceitos aqui apresentados, a educação integral, no contexto da educação brasileira, adota diferentes representações ao longo do tempo, influenciada por movimentos políticos e sociais. Anísio Teixeira (1968), pautado nos princípios educativos do filósofo John Dewey, embora não usasse esse termo especificamente, defendia a ideia de uma escola única, integrada, pública e para todos.

Assume-se neste documento a concepção de educação integral como fundamento pedagógico, na qual a criança, os jovens e os adultos são compreendidos em todas as suas dimensões: cognitiva, social, afetiva e motora. 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, 2017, p. 14).

Considera-se os alunos como centro principal de toda ação pedagógica e o comprometimento com uma educação inclusiva, assegurando direitos de acesso, permanência e aprendizagem a todos. A experiência e o interesse decorrentes do ato de pensar, vinculado à aplicabilidade e à ação, impulsiona a utilização de procedimentos metodológicos que mobilizam a aquisição de novos conhecimentos, sendo que o processo de aquisição do conhecimento pelo aluno é “[...] o único caminho direto para o aperfeiçoamento duradouro dos métodos de ensinar e aprender [...] nas condições que estimulam, promovem e põem em prova a reflexão e o pensamento” (DEWEY, 1959, p. 167).

Desse modo, o pleno desenvolvimento dos educandos deve ser garantido. A escola, como espaço inclusivo e democrático, é uma das instituições que promove tempos e espaços para a educação integral, estando aliada a outras instituições que garantam às crianças, jovens e adultos outras oportunidades educativas.

Considerando tais aspectos, a organização pedagógica:

Requer o desenvolvimento de competências para aprender a aprender, saber lidar com a informação cada vez mais disponível, atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais, aplicar conhecimentos para resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser proativo para identificar os dados de uma situação e buscar soluções, conviver e aprender com as diferenças e as diversidades. (BRASIL, 2017, p. 14).

Para o desenvolvimento pleno dos alunos, o PROEPRE destaca alguns princípios pedagógicos a serem considerados no desenvolvimento das atividades escolares:²

- O conhecimento se adquire por um processo de construção e não por absorção e acumulação de informações vindas do mundo exterior. Consequentemente, os métodos diretos de ensino não são usados no PROEPRE, pois as explicações elaboradas verbalmente ou as demonstrações são ineficientes quando se trata de ajudar a criança a descobrir ou reinventar o conhecimento. Em vez de ensinar, o (a) professor(a) do PROEPRE deve encorajar a criança a fazer suas próprias perguntas e a respondê-las por sua própria iniciativa e capacidade de invenção. É preciso cuidado para não cair no outro extremo: observar passivamente

a criança, sem interferir no processo de aquisição de seu conhecimento. A intervenção oportuna do educador é necessária para suscitar problemas úteis à criança, para fazê-las refletir sobre suas próprias conclusões e até mesmo para fazê-las duvidar delas.

- A construção das estruturas da inteligência segue uma sequência invariável e idêntica para todas as crianças e todas as culturas. As atividades do PROEPRE foram elaboradas de modo a respeitar a ordem sequencial de construção dessas estruturas. Se quisermos favorecer o desenvolvimento da criança é preciso deixá-la passar por todos os estágios de acordo com seu próprio ritmo e não tentar fazê-la queimar etapas.
- A construção das estruturas da inteligência se dá através do processo de equilíbrio e abstração reflexiva. As atividades do PROEPRE foram organizadas de modo a provocar perturbações e conflitos cognitivos que desencadeiam esse processo. Trata-se basicamente de criar situações que suscitem problemas e desafiam o pensamento da criança e, conseqüentemente, geram conflitos cognitivos. Para resolvê-los é preciso realizar sucessivas equilibrações e abstrações que conduzem à construção de novas estruturas.
- As ações sobre os objetos e a interação social são indispensáveis para a constituição da lógica do pensamento infantil. As atividades do PROEPRE foram organizadas de maneira a propiciar atividades reais e trocas sociais que possibilitem a conquista da lógica operatória.
- A construção do conhecimento implica a ação sobre os objetos, mas essa ação nunca é puramente cognitiva, pois nela

² Texto extraído de Mantovani de Assis e Camargo de Assis (2010, p. 18-19).

intervém em graus diversos a afetividade, o interesse e os valores. No ato de conhecer e em todo comportamento humano, afetividade e inteligência são dois aspectos indissociáveis de uma mesma ação. Os motivos e o dinamismo energético do comportamento provêm da afetividade, enquanto que as técnicas empregadas na solução dos problemas constituem o aspecto cognitivo.

- Existe um estreito paralelismo entre o desenvolvimento das funções intelectuais, da afetividade e o desenvolvimento social. É devido a isso, que os progressos no desenvolvimento da inteligência repercutem também na afetividade e na vida social. As ações, a motivação e a cooperação estão intimamente interligadas às funções intelectuais. Desta forma, a construção das estruturas da inteligência é condição necessária para socialização, para o desenvolvimento moral e da afetividade.

Esses princípios só serão garantidos se os profissionais que atuam diretamente com as crianças assegurarem ações para atuar de acordo com o documento. Dessarte, os profissionais necessitam garantir ações para:

- contextualizar os conteúdos dos componentes curriculares, identificando estratégias para apresentá-los, representá-los, exemplificá-los, conectá-los e torná-los significativos, com base na realidade do lugar e do tempo nos quais as aprendizagens estão situadas;
- decidir sobre formas de organização interdisciplinar dos componentes curriculares e fortalecer a competência pedagógica das equipes escolares para adotar estratégias mais dinâmicas, interativas

e colaborativas em relação à gestão do ensino e da aprendizagem;

- selecionar e aplicar metodologias e estratégias didático-pedagógicas diversificadas, recorrendo a ritmos diferenciados e a conteúdos complementares, se necessário, para trabalhar com as necessidades de diferentes grupos de alunos, suas famílias e cultura de origem, suas comunidades, seus grupos de socialização, etc.;
- conceber e pôr em prática situações e procedimentos para motivar e engajar os alunos nas aprendizagens;
- construir e aplicar procedimentos de avaliação formativa de processo ou de resultado que levem em conta os contextos e as condições de aprendizagem, tomando tais registros como referência para melhorar o desempenho da escola, dos professores e dos alunos;
- selecionar, produzir e avaliar recursos didáticos e tecnológicos para apoiar o processo de ensinar e aprender. (BRASIL, 2017, p. 16-17).

Pautados nas orientações do Currículo Paulista, espera-se que essas indicações possam

[...] orientar as escolas para o fortalecimento de ações que assegurem aos estudantes a transposição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores em intervenções concretas e solidárias (aprender a fazer e a conviver), no processo da construção de sua identidade, aprimorando as capacidades de situar-se e perceber-se na diversidade, de pensar e agir no mundo de modo empático, respeitoso à diversidade, criativo e crítico (aprender a ser), bem como no desenvolvimento de sua autonomia para gerenciar a própria aprendizagem e continuar aprendendo (aprender a aprender). (SÃO PAULO, 2019, p. 35-36).

3.3 Competências, habilidades e direitos de aprendizagem

O termo competência, no âmbito escolar, envolve aspectos sociais, interpessoais, pessoais e profissionais. É empregado nesse documento como um processo, sendo que, com o trabalho pedagógico, busca-se o desenvolvimento de determinadas competências. Na BNCC, 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”. (BRASIL, 2017, p. 8).

O termo habilidade refere-se ao saber fazer. De acordo com Macedo (2008, p. 7), “habilidade significa fazer algo com qualidade, ter capacidade, inteligência, destreza, astúcia, ter manha. Habilidade é saber ver, ouvir, comunicar”. O autor exemplifica:

Habilidade é uma conquista, implica no desenvolvimento de esquemas orais, corporais, mentais, verbais (saber falar, comunicar). Habilidade, por exemplo, para gerenciar o tempo de nossas ações, o espaço de nossas coisas. São habilidades que necessitamos desenvolver, aprender, corrigir, adaptar. Saber ler e escrever são habilidades importantes para muitas disciplinas, ou seja, não é algo específico da língua portuguesa. Em uma sociedade tecnológica como a nossa, por exemplo, saber ler e escrever, cada vez mais é fundamental. Quem não sabe escrever, mesmo que minimamente, tem muitas dificuldades para arrumar um bom emprego. (MACEDO, 2008, p. 8).

O Documento Curricular da Secretaria Municipal de Amparo reafirma as 10 competências gerais destacadas na BNCC a serem consideradas na organização curricular da

Educação Infantil e do Ensino Fundamental, a saber:

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

- 6 Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
- 7 Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.
- 8 Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.
- 9 Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.
- 10 Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários. (BRASIL, 2017, p. 9-10).

A organização do currículo com base nas competências favorece aprendizagens a serem

aplicadas em contexto reais, com “caráter funcional diante de qualquer situação nova ou conhecida”. (ZABALA; ARNAU, 2014, p. 12).

Nessa organização, as ações pedagógicas devem estar voltadas para o desenvolvimento de competências as quais explicitam o que os alunos devem “saber” (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem “saber fazer” (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho). (BRASIL, 2017, p. 13).

Alinhado ao desenvolvimento das competências e habilidades, a BNCC propõe a garantia de seis direitos mediadores de aprendizagens significativas para todas as crianças: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se.

3.4 Escola democrática e a participação das famílias

De acordo com o artigo 14 da Lei nº 3238 (AMPARO, 2007), a concepção de gestão democrática do ensino público municipal deve estar presente nas legislações municipais, com observância dos seguintes princípios:

- I participação dos profissionais da educação e dos pais ou responsáveis pelos alunos na elaboração da proposta pedagógica da escola;
- II participação das comunidades escolar e local em órgãos colegiados;
- III graus progressivos de autonomia das escolas na gestão pedagógica, administrativa e financeira;
- IV liberdade de organização dos segmentos da comunidade escolar, em associações, grêmios ou outras formas;

▼ transparência dos procedimentos pedagógicos, administrativos e financeiros. Parágrafo Único - Integram a comunidade escolar os alunos, seus pais ou responsáveis, os profissionais da educação e demais servidores públicos em exercício na unidade escolar. (AMPARO, 2007).

A democracia na escola como uma prática deve ser exercitada pela comunidade escolar, incluindo as crianças em seu cotidiano; ela só se efetiva a partir de constantes elaborações e reelaborações, ou seja, depende de uma construção coletiva, de uma gestão participativa.

A busca por princípios democráticos na gestão da escola, ou do sistema, é fundamental para que a educação cumpra seu papel social. O estabelecimento de relações pautadas no respeito mútuo, a oportunidade de participação e o estabelecimento do diálogo, tanto por alunos quanto por professores, torna-se um exercício permanente para aprender o que é democracia. Assim, o espaço escolar constitui-se como um exemplo de formar-se para a cidadania. (GADOTTI, 2000).

Participar significa colocar ações e pensamentos a serviço do outro ou de um grupo e, ao mesmo tempo, ser capaz de aceitar a perspectiva do outro e reelaborar suas próprias ações ou pensamentos.

Assim como o professor pode e deve considerar as ideias e as contribuições dos alunos em sala de aula, entende-se que o gestor democrático deve também integrar e utilizar, no seu trabalho, ideias e contribuições dos professores (VALERIEN, 2002) e o envolvimento da comunidade (PARO, 2002). Na opinião de Paro (2002), é preciso que haja pessoas democráticas para haver uma democracia.

O respeito ao espírito e aos valores da democracia devem ser garantidos: igualdade, liberdade, participação e justiça. Esta última traz a

questão da equidade que considera a diversidade ponto básico para as relações democráticas. Segundo Araújo (2000), na escola:

[...] parte-se, em primeiro lugar, da assimetria dos papéis de estudantes e docentes, entendendo sua diferenciação *natural* a partir do princípio da equidade. Isso, porém, não quer dizer que em alguns aspectos ambos os grupos não sejam iguais perante a sociedade, tendo os mesmos direitos e deveres de todos os seres humanos. (ARAÚJO, 2000, p. 95).

Garantido o respeito aos valores da democracia, não se admitem, por exemplo, situações de injustiça nas relações dos gestores com os professores, destes com os alunos, ou ainda nas relações entre pares.

As atividades de integração entre os participantes da comunidade escolar devem nortear o trabalho pedagógico. Desse modo, todos os participantes são incentivados a pensar e a regular: o trabalho escolar, a convivência e as atividades de integração escolar. (PUIG *et al.*, 2000).

A forma como são conduzidos alguns fatores intervenientes no processo educacional pode contribuir ou servir de obstáculo para uma gestão democrática. “Os aspectos identificados são: os conteúdos escolares; a metodologia das aulas; o tipo e natureza das relações interpessoais; os valores, a autoestima e o autoconhecimento dos membros da comunidade escolar; e os processos de gestão da escola” (ARAÚJO, 2000, p. 98). A esse rol de itens, acrescenta-se a participação das famílias.

Quando falamos em educação de crianças, pode-se salientar duas instituições de extrema importância nesse processo: família e escola, com um objetivo único de conduzir a criança corretamente para que se torne um adulto responsável e com futuro próspero. Por isso, é importante ressaltar que, considerando a educação em seu sentido mais amplo, não se

pode pensar em estruturação escolar distante das famílias.

Na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, a parceria entre a escola e a família no processo de desenvolvimento e aprendizagem dos bebês e das crianças é fundamental. Para uma boa parceria é preciso muita transparência e cumplicidade. A criança sente-se segura quando a família está inserida na escola, isso causa um bem-estar a ela e garante seus direitos.

Quando a criança passa a frequentar a instituição educativa, faz-se necessário repensar a especificidade de cada contexto no seu desenvolvimento e a forma de integrar as ações e projetos das famílias e das instituições educacionais.

As reuniões de pais/famílias são um meio de participação coletiva em que o/a professor partilha as suas intenções educativas, o processo desenvolvido com o grupo de crianças e envolve as famílias na elaboração do Projeto Político Pedagógico e dos projetos investigativos. Este envolvimento facilita a participação dos pais/famílias e a compreensão do trabalho pedagógico que se realiza na Educação Infantil e no Ensino Fundamental.

A família e a escola formam uma equipe. É fundamental que ambas sigam os mesmos princípios e critérios, bem como a mesma direção em relação aos objetivos que desejam atingir. Ressalta-se que mesmo tendo objetivos em comum, cada uma deve fazer sua parte para que atinja o caminho do sucesso, que visa conduzir crianças e jovens a um futuro melhor.

Considera-se que a integração entre família e instituição educativa é essencial na formação humana. Quanto mais efetiva for a troca entre ambos, mais expressivos serão os resultados na constituição da identidade individual e coletiva da criança, além de ambos assumirem seu papel de agentes transformadores da realidade socioeducativa.

3.5 A concepção de criança e de infância

Quem são as crianças que vivem em Amparo e frequentam as escolas municipais? Que tipo de infância vivenciam? Essas são questões mobilizadoras para demarcar que concepções os profissionais da educação adotam nesse documento.

Inicialmente é preciso destacar a diferença entre infância e criança. O primeiro termo refere-se a um ciclo de vida com características próprias, que se estende até os doze anos de idade, segundo o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990). Cabe aqui o reconhecimento de que tanto a Educação Infantil quanto o Ensino Fundamental destinam-se ao atendimento de crianças. As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI, Resolução CNE/CEB nº 5/2009), em seu Artigo 4º, define a criança como

[...] sujeito histórico e de direitos, que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2009, p.12).

O entendimento da criança como sujeito histórico e de direitos aponta para a necessidade de uma prática docente voltada para a infância, utilizando práticas do cuidar e educar que considerem as especificidades do contexto. Amparo é uma cidade que acolhe pessoas advindas de diferentes regiões do Brasil e do exterior. A equipe escolar necessita considerar o cotidiano de meninos e meninas que trazem consigo diferentes culturas familiares, hábitos alimentares, preferências musicais e de lazer e repertório de brincadeiras, a fim de garantir uma educação inclusiva e diversa.

3.6 Educação inclusiva

Como já apresentado, objetivando contribuir com a prática de lidar com as diferenças dos mais variados contextos do cotidiano de uma educação que se propõe a ser inclusiva, a secretaria propôs, em 2001, o início de um programa intitulado “A educação tem muitas faces – educando e aprendendo na diversidade”, visando organizar práticas que favoreçam a construção da Educação Inclusiva e, conseqüentemente, uma Sociedade Inclusiva. Espera-se que, a organização e a reflexão sobre o trabalho realizado favoreçam uma educação mais inclusiva na escola. Hoje, o programa, conta com a coordenação de Educação Inclusiva, e, em parceria com a equipe de gestão e supervisão pedagógica, visa:

- Encontrar meios de organizar as escolas e as salas de aula, de modo a que as crianças e jovens tenham sucesso na aprendizagem; oportunidades de considerar novas possibilidades, novos procedimentos pedagógicos;
- Propiciar apoio à experimentação, a reflexão (pensando o porquê daquilo que fazem, quais as influências disto e como resultado que outras possibilidades serão encaradas);
- Promover aos educadores o emprego de estratégias que auxiliem e reforcem a autoconfiança, auxiliando nas decisões;
- Possibilitar aos profissionais o contato com estudos sobre crianças rejeitadas e negligenciadas;
- Valorizar os conhecimentos que os profissionais já possuem;
- Discutir a questão de gênero e etnia na escola;
- Promover o reconhecimento do potencial e do “poder dos pares”, utilizando

cada vez mais o recurso natural que tem: os próprios alunos;

- Formar equipes de educadores em que os respectivos membros concordem em se ajudar uns aos outros a explorar aspectos que promovam aprendizagem a partir da sua própria prática;
- Propiciar a adoção crítica das estratégias eficazes, pelos educadores para refletir sobre os processos que lhes permitirão criar e inventar métodos de ensino e materiais, partindo das realidades contextuais que podem limitar ou expandir as possibilidades de desenvolvimento da aprendizagem;
- Criar ambientes cooperativos;
- Favorecer a confrontação de pontos de vista alternativos;
- Focalizar os benefícios potenciais da investigação e da reflexão;
- Estabelecer um clima encorajador do reconhecimento da individualidade, como algo que deve ser respeitado e valorizado;
- Propiciar o entendimento do papel dos especialistas como papéis em desenvolvimento – em que respondam aos alunos que se debatem com dificuldades, nas condições educativas existentes, através da mudança dessas condições, realizada a partir do trabalho com os colegas, fazendo surgir novas condições que possam facilitar a aprendizagem de todos os alunos. (PILETTI; CALIATTO; TORTELLA, 2008).

O município de Amparo recebe crianças desde a creche até o quinto ano do Ensino Fundamental, com uma proposta de educação inclusiva, em razão de demandas específicas. Desta forma, o município vem buscando a consolidação de uma educação bilíngue,

promovendo o ensino dos componentes curriculares (no Ensino Fundamental) e as vivências voltadas aos campos de experiências (na Educação Infantil), concomitantemente, em português falado e em Libras, visando à inserção dos alunos surdos e surdos-cegos. Há ainda, na busca pela inserção de todos nas situações comunicativas, o uso de recursos alternativos de comunicação por meio da Comunicação Alternativa Suplementar – CSA – para alunos com necessidades complexas de comunicação e em Braille, atendendo aos alunos cegos.

3.7 Educação bilíngue: português-Libras

A Língua Brasileira de Sinais (Libras) foi reconhecida no Brasil em 2002. Trata-se de uma língua espaço-visual com especificidades linguísticas como as demais línguas que são orais-auditivas, como o português e todas as demais faladas no mundo. A Libras é composta pelos mesmos aspectos linguísticos do português, como: fonologia, morfologia, sintaxe e semântica, ou seja, possui estrutura gramatical própria. Assim como nas línguas orais-auditivas em que as palavras são unidades de sentido que compõem o léxico disponível para a comunicação e expressão, nas línguas de sinais também existem itens lexicais que recebem o nome de sinais. À vista disso, para comunicar-se em Libras, não basta apenas conhecer os sinais, mas também compreender a sua gramática para efetivar de fato a comunicação.

No âmbito da educação inclusiva, além de se considerar os alunos surdos, há ainda os surdos-cegos. Para estes últimos, diante da impossibilidade de verem a sinalização feita no e pelo corpo do seu interlocutor, criou-se uma nova forma de comunicação. Ela ocorre por meio de sinais, em que o interlocutor executa os sinais diretamente nas mãos da pessoa surdo-cega, em contato direto com o seu corpo.

Nessas situações, a língua de sinais ganha uma conotação espaço-tátil que vem sendo difundida e conhecida como língua de sinais tátil.

Historicamente, a Língua Francesa de Sinais influenciou a constituição da Língua Brasileira de Sinais (Libras). A interação com línguas de sinais de outros países é pequena no Brasil, ainda assim, temos profissionais brasileiros que se especializam na Língua de Sinais Americana. Temos também a Língua de Sinais Ka'apor Brasileira³ que é pouco conhecida em nosso país, porém não podemos deixar de citá-la.

Nesta proposta de bilinguismo, as duas línguas – português e Libras – são ensinadas a todas as crianças de uma turma comum na qual tenha um aluno surdo. Para isso, um professor regente, que comumente desconhece a Libras, e um professor de Libras atuam de maneira colaborativa e cooperativa em uma mesma turma, com todos os alunos e em todas as atividades.

Para que as crianças tenham a oportunidade de apropriarem-se das duas línguas, os professores comuns reúnem-se, periodicamente, para planejar as aulas, em um processo contínuo de investigação e de apropriação das duas línguas. Tanto a Língua Portuguesa como a Libras são línguas pelas quais alunos e professores podem se comunicar, interagir, acessar e produzir conhecimentos. Para isso, é preciso que os alunos sejam inseridos em atividades nas quais entrarão em contato com as particularidades linguísticas e gramaticais das duas línguas, em um processo interativo e constitutivo no qual todos podem se tornar bilíngues enquanto realizam as atividades escolares.

A ação pedagógica é planejada objetivando oferecer experiências frequentes e intensas de acessibilidade aos diferentes sons, incluindo os da fala, contribuindo para que os alunos

³ Trata-se de língua de sinais utilizada pelo povo indígena Ka'apor, que vive em cinco aldeias distribuídas pela região do Alto Turiaçu no sul do estado do Maranhão (GODOY, 2020).

compreendam e atribuam sentidos aos mesmos. A proposta é tornar a pauta sonora acessível a todos e, por isso, este desafio é tomado como objeto de reflexão constante. A questão que norteia o planejamento pedagógico nessas escolas é: como sinalizar os sons? Parte-se do pressuposto que ouvir e entender o som são coisas diferentes. Há uma atenção e preocupação constantes em sinalizar os sons que disparam os eventos dos mais corriqueiros aos mais complexos: sinalizar o toque da campainha, que avisa a hora do recreio ou da saída, para que as crianças surdas possam atribuir significado à movimentação que ocorre em sala de aula em decorrência de um som específico; sinalizar uma música para que possam significar as posturas e manifestações dos que participam deste momento. A medida em que essas práticas vão se consolidando os próprios alunos entre si vão assumindo esse papel de sinalizador, contribuindo para a inserção cultural da criança surda e surdo-cega.

Ao tornar os sons do ambiente e da fala acessíveis por meio da Libras, os alunos constroem sentidos para os sons que não podem ouvir. Criam, assim, um repertório significativo sobre os diferentes sons do ambiente escolar e, também, vão construindo possibilidades para a compreensão das palavras faladas. No ensino do Português, na modalidade escrita, todas as crianças precisam compreender que cada letra representa um som, para que possam avançar na apropriação do sistema notacional do português, incluindo as crianças que não ouvem. Esta aprendizagem compõe o desenvolvimento da consciência fonológica e, para as crianças surdas, deriva do desenvolvimento da consciência dos diferentes sons do ambiente em que estão inseridas. Assumir essa compreensão no trabalho pedagógico fundamenta-se nos ensinamentos do professor Paulo Freire (1991, p. 13), quando este afirmou “que a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e

a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele”. Nesse sentido, a compreensão dos sons do mundo antecede e acompanha a compreensão dos sons fala, e essas construções dependem da mediação do outro e da Libras para que cada criança possa ter sobre o que pensar, possa sentir e entender este mundo sonoro.

As atividades que contam com a acessibilidade sonora contribuem para que todas as crianças de uma turma desenvolvam a capacidade de processar os sons conforme ativam estruturas cerebrais responsáveis por esta atividade. Além disso, ao construírem conhecimentos por meio de duas línguas, em atividades nas quais os alunos devem ter liberdade para selecionar a língua que lhes convém em cada momento da sua escolarização, os alunos veem-se imersos em atividades que ampliam significativamente as suas possibilidades de inserção em práticas de letramento e de progressos importantes na alfabetização.

Da mesma forma, o exercício de uso e imersão em cada uma das línguas, seja a Língua Portuguesa ou a Libras, faz com que os alunos apropriem-se de ambas em experiências intensas no campo da linguagem, da aquisição e do desenvolvimento, não apenas linguístico, mas também cognitivo, social e afetivo.

A efetiva prática do bilinguismo requer um estudo contínuo sobre as barreiras que podem ser produzidas no trabalho com a Língua Portuguesa e com a Libras nas situações de fala, escrita e quando sinalizada. Os recursos didático-pedagógicos que são produzidos neste bilinguismo devem estar disponíveis a todos os alunos da turma e serem trabalhados pelos dois professores, regente e de Libras. As atividades nas quais a ação pedagógica estará voltada à acessibilidade sonora devem ser planejadas e frequentemente avaliadas.

Um importante e necessário parceiro na identificação e na eliminação destas barreiras é

o professor da educação especial que realiza o Atendimento Educacional Especializado (AEE). Além de atuar no estudo de cada situação para que se torne acessível ao aluno, contribuindo nas reflexões para o enfrentamento dos desafios que se impõem, este professor trabalha diretamente com as famílias, orientando-as em diversos encaminhamentos pedagógicos e médicos, ensinando também a Libras para uma efetiva comunicação.

3.8 Comunicação Suplementar e Alternativa – CSA

Comunicação Suplementar e Alternativa (CSA) é um termo traduzido do inglês *Augmentative and Alternative Communication* (AAC), que se define como um “conjunto de ferramentas e estratégias das quais um aluno pode se apropriar para resolver os desafios da comunicação cotidiana e que tem efeitos quando a intenção e o significado propostos por ele são compreendidos pelo outro” (WOLFF; CUNHA, 2018, p. 2, tradução nossa)⁴. É uma área de pesquisa, de clínica e de prática educacional que auxilia nas limitações de atividades e restrições de participação social de alunos com necessidades complexas de comunicação.

A CSA pode ser utilizada como recurso comunicativo com todos os alunos e, em especial, com aqueles que apresentam necessidades complexas de comunicação. Podem ser organizadas em sistemas padronizados que foram idealizados em estudos específicos da área. O sistema utilizado pela rede de ensino de Amparo é o *Picture Communication Symbols* (PCS), que consiste em símbolos gráficos

(desenhos) organizados em uma prancha de comunicação. Eles podem ser organizados e apresentados em baixa, média ou alta tecnologia (uso de desenhos no papel; vocalizadores ou equipamentos eletrônicos; computadores ou dispositivos móveis, respectivamente), sempre com o objetivo principal de promover a comunicação. Esse material está montado e organizado com o *software Boardmaker*, disponível nas salas de recurso e utilizados como possibilidades de comunicação e quebra de barreiras comunicacionais com todos os alunos da rede, principalmente com aqueles em situação de vulnerabilidade comunicativa.

Na rede educacional de Amparo, as professoras que realizam o Atendimento Educacional Especializado (AEE) estudam cada situação em que existe uma barreira que impede determinado aluno de comunicar-se e de interagir por meio da fala. Quando identifica que a comunicação poderá fluir entre crianças e adultos, na escola e na família, por meio da CSA, inicia um processo de investigação sobre os símbolos mais adequados que serão inseridos nas pranchas de comunicação. A confecção e atualização destas pranchas, bem como o ensino de como elas devem ser utilizadas, tanto na escola como em casa, são de responsabilidade das professoras de AEE.

3.9 Braille

Toda criança quando vem para a escola traz os conhecimentos e aprendizagens adquiridos nas experiências vividas no meio o qual está inserida. Toda e qualquer criança precisa estar em ambientes em que possa correr, movimentar-se, brincar, ou seja, explorar ao máximo o mundo e as situações da infância que promovem o desenvolvimento físico, cognitivo, social e afetivo.

Para as crianças cegas, ou com baixa visão, essas experiências também são fundamentais. O tato, o olfato, a audição são mobilizados para

⁴ “AAC can be defined as a set of tools and strategies that a subject can appropriate to solve the challenges of everyday communication and that has effects when the intention and the meaning proposed by him are understood by the other.” (WOLFF; CUNHA, 2018, p. 2).

a construção de imagens mentais, a partir do que é sentido, ouvido e visto por todos de uma turma. Este acesso acontecerá por meio da audiodescrição, do contato com recursos que têm diferentes texturas e relevos, da orientação sobre como se locomover e se direcionar nos ambientes escolar e familiar e do uso do Sistema Braille de Escrita.

As vivências e experiências que toda criança participa, promove a construção e a apropriação de conhecimentos essenciais para o seu desenvolvimento, incluindo a leitura e a escrita. No caso de crianças com deficiência visual as mãos são instrumentos essenciais na construção de conhecimentos, bem como o reconhecimento de fontes sonoras. O contato com materiais de diversas formas e texturas, desenvolve o sentido tátil, necessário para o aprendizado do Braille.

Além da identificação dos signos em Braille, é necessário a comunicação como descrição, a fim de identificar, interpretar as informações, criar imagens mentais e estabelecer relações para a construção de conhecimentos, reconhecimento de objetos, de pessoas, percepção dos espaços e do ambiente em que se encontra.

O Sistema Braille, criado por Louis Braille (1809-1852), é constituído por 64 sinais em relevo cuja combinação representa as letras

do alfabeto, os números, as vogais acentuadas, a pontuação, as notas musicais, os símbolos matemáticos e outros sinais gráficos.

Ao alfabetizar uma criança com cegueira, o educador precisa compreender “como se dá o processo de construção do conhecimento por meio da experiência não visual e criar condições adequadas de acesso aos conteúdos escolares dentro e fora da sala de aula” (SÁ, 2008, p. 51).

Desta forma, a escrita precisa fazer sentido para que se possa construir significados e ser parte do mundo da criança. O professor precisa criar condições para refletir, analisar e confrontar as hipóteses levantadas sobre a escrita, considerando seus conhecimentos anteriores, as trocas entre os pares, promovendo a formação de novos conceitos por meio dos sentidos, da memória, linguagem e pensamento.

As barreiras que impedem os alunos de enxergar as pessoas, as escritas em cadernos comuns ou em lousas, dentre outras situações, são estudadas e trabalhadas pelas professoras que realizam o Atendimento Educacional Especializado (AEE). Essas professoras atuam em parceria com os professores do ensino comum, com os familiares desses alunos e profissionais de outras áreas que possam contribuir com seus estudos e práticas.



4 Avaliação e Transições

4.1 Avaliação

O documento curricular de Amparo fundamenta-se na concepção construtivista de avaliação, ação eminentemente pedagógica. A construção do conhecimento dá-se a partir da atividade reflexiva do aluno e da aprendizagem quando ele é capaz de estabelecer relações entre o que pretende aprender e o já aprendido. Diante de tais considerações, a avaliação faz parte do processo de ensino e aprendizagem, e a compreensão do que “ocorre quando o aluno efetua suas aprendizagens escolares, isto é, quando ele se apropria dos conhecimentos ou constrói saberes, ou ainda, num sentido mais amplo, quando constrói competências” é fundamental (HADJI, 2011, p. 17).

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (DICEI), as três dimensões de avaliação – avaliação da aprendizagem; avaliação institucional interna e externa; avaliação de redes de Educação Básica – “devem estar previstas no projeto político-pedagógico para nortear a relação pertinente que estabelece o elo entre a gestão escolar, o professor, o estudante, o conhecimento e a sociedade em que a escola se situa”. O art. 47 deste documento destaca que “A avaliação da aprendizagem baseia-se na concepção de educação que norteia a relação professor – estudante – conhecimento – vida em movimento, devendo ser um ato reflexo de reconstrução da prática pedagógica avaliativa, premissa básica e fundamental para se questionar o educar, transformando a mudança em ato, acima de tudo, político” (BRASIL, 2013, p. 76).

A discussão da avaliação traz dois elementos importantes do processo de ensino e aprendizagem a serem considerados: a avaliação da aprendizagem e a forma de organização das escolas. Entendemos a avaliação da aprendizagem como um instrumento de reflexão do trabalho do docente e do fazer do discente, constituindo-se como eixo norteador para os processos de aprendizagem e ensino. No que diz respeito ao segundo elemento, defendemos a ideia de uma organização escolar que considere as singularidades da infância, articulando tempos e espaços a partir da vivência e das necessidades da comunidade escolar.

Tanto na escola em geral, como nas particularidades das salas de aula, a avaliação constitui-se como uma intervenção que tem por objetivo possibilitar aos alunos e professores momentos de reflexão e uma maior autonomia nas decisões. Para Vianna (2003, p. 25) os dados dos vários tipos de avaliação devem ser “incorporados ao *planejamento escolar* e contribuam para o processo educacional. A avaliação [...] necessita integrar-se ao processo de transformação do ensino/aprendizagem

e contribuir, desse modo, ativamente, para o processo de transformação dos educandos”. Nesse mesmo sentido, a avaliação nas decisões da gestão, contribui para o processo de transformação dos participantes.

Destaca-se a necessidade de os docentes realizarem um planejamento do processo avaliativo juntamente com os alunos, auxiliando no processo de tomada de consciência de suas conquistas e dificuldades. Nesse sentido, este procedimento “consiste em informar, tanto o aluno como o professor, em relação ao grau de realização dos objetivos e às respectivas dificuldades encontradas” (HADJI, 2011, p. 20). Os dados do acompanhamento sistemático das aprendizagens dos alunos pelo docente devem ser ponto de partida para o planejamento, seleção de conteúdos e procedimentos a serem adotados durante o processo de ensino. É importante que a avaliação considere todos os aspectos do desenvolvimento e que o acompanhamento se dê nos âmbitos do saber, do fazer, do ser e do conviver, a partir da perspectiva da avaliação formativa. A parceria entre professores e alunos é fundamental nesse processo.

A avaliação da aprendizagem, uma das tarefas didáticas, deve ser um processo contínuo, visando a valorização dos saberes e a orientação tanto dos alunos quanto dos professores. Cabe à equipe pedagógica e aos docentes decidirem quais instrumentos utilizar para realizar as três funções da avaliação – diagnóstica, formativa e somativa – que estão intimamente interligadas. A avaliação diagnóstica destina-se a identificar os conhecimentos prévios, aquilo que a criança já conhece e domina, sendo esse o ponto de partida para o planejamento docente considerando as singularidades e o que há de comum entre os estudantes. A avaliação formativa “consiste em informar, tanto o aluno como o professor, em relação ao grau de realização dos objetivos e às respectivas dificuldades encontradas” (HADJI, 2011,

p. 20). De acordo com o autor, essa avaliação permite identificar, respeitar e compreender as singularidades de cada aluno, seu tempo, suas dificuldades, suas aptidões, necessidades e seus mecanismos de aprendizagens, de forma que haja êxito em suas aprendizagens, alcançando os objetivos propostos. É importante que ao final do processo o docente e o aluno possam verificar o que aprenderam e comprometam-se com os ajustes necessários em vista de uma aprendizagem significativa. Cabe ao professor fazer uma autoavaliação quanto ao trabalho pedagógico desenvolvido, verificando se a organização das atividades está cumprindo o papel de desenvolvimento de competências, conferindo a mobilização do conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes que contribuem com a educação integral. (ZABALA; ARNAU, 2014).

Os instrumentos de avaliação devem ser adequados a cada etapa de ensino. A diversidade de instrumentos pode contribuir para um diagnóstico mais preciso dos conhecimentos adquiridos e, sobretudo, para auxiliar no que precisa ser feito para que outros avanços sejam produzidos. Alguns instrumentos podem ser comuns às duas etapas – Educação Infantil e Ensino Fundamental – e outros são mais adequados a cada uma delas. Conforme as DCNEI (BRASIL, 2010a), aliada à observação cuidadosa das brincadeiras e interações, o docente deve fazer o registro por meio de relatórios, desenhos, fotografias, portfólios, autoavaliação, sempre com o objetivo de acompanhamento das aprendizagens e nunca no sentido de classificação das crianças. Na etapa do Ensino Fundamental, além dos instrumentos já destacados, outros registros podem ser utilizados, como, por exemplo, questionários, seminários, pesquisas, roteiros de aprendizagem, trabalhos específicos, projetos, dentre outros.

A utilização de tais instrumentos pode auxiliar na compreensão da diversidade de

saberes que compõem o processo educativo, considerando a necessidade de adaptações e atendendo aos princípios da inclusão e da equidade em todos os momentos. A avaliação de aprendizagem deve estar alinhada à avaliação institucional, ambas com o propósito de avançar no entendimento dos desafios, da busca de soluções pedagógicas de forma colaborativa e do fortalecimento das relações entre os profissionais.

No processo avaliativo é necessário que se considerem as aprendizagens prescritas no Documento Curricular de Amparo, a partir de uma perspectiva democrática e inclusiva, tendo sempre em mente que esse recurso pedagógico, dentre outros já destacados, tem por objetivo garantir que professores e alunos se conservem na busca da garantia do direito à educação para todos.

4.2 Transições

Os meninos e meninas que estudam na rede municipal de Amparo vivenciam muitos momentos de transição que podem ser percebidos por eles de diferentes formas. Essas formas de enxergar as transições podem ser influenciadas pelo modo como os adultos responsáveis pela educação organizam os tempos e espaços escolares. É importante considerar a forma como as crianças percebem as mudanças ocorridas em sua rotina escolar.

Na Educação Infantil, a transição é notada em vários momentos, tais como a transição da casa para a creche, as mudanças de uma sala para outra, da creche para a pré-escola e desta para o ensino fundamental, que, por sua vez, também contém diversos momentos relacionados com a transição.

A equipe escolar, ao planejar os tempos e espaços de transição, deve garantir alguns itens destacados na BNCC:

- Equilíbrio entre as mudanças introduzidas.
- Garantia de integração e continuidade dos processos de aprendizagens das crianças.
- Respeito (singularidades e as diferentes relações que elas estabelecem com os conhecimentos).
- Natureza das mediações de cada etapa.
- Estratégias de acolhimento e adaptação tanto para as crianças quanto para os docentes.
- Continuidade de seu percurso educativo.
- Acolhimento afetivo (BRASIL, 2017).

A garantia da integração entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental permite que os alunos possam ter seus direitos de aprendizagem assegurados e que as transições possam ser discutidas e compreendidas por eles, possibilitando que sejam momentos de novas aprendizagens, preservando o interesse e a motivação.

A “Síntese das Aprendizagens”, apresentada na BNCC da Educação Infantil, pode ser um instrumento a ser utilizado pelas professoras da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, sendo compreendida como “elemento balizador e indicativo de objetivos a serem explorados em todo o segmento da Educação Infantil, e que serão ampliados e aprofundados no Ensino Fundamental, e não como condição ou pré-requisito para o acesso a essa etapa do ensino” (BRASIL, 2017, p. 53).

A organização do Documento Curricular de Amparo contou com a participação conjunta das equipes dos dois segmentos, na busca da garantia de um currículo integrador, do entendimento da necessidade da continuidade das aprendizagens e do acolhimento afetivo, pois a mesma criança que em um ano frequenta a

Quadro 1 – Síntese das aprendizagens

Síntese das aprendizagens	
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, respeitar e cumprir regras de convívio social, manifestando respeito pelo outro ao lidar com conflitos.
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 uma forma de expressão individual e coletiva. - Expressar-se por meio as 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 diferentes 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 um meio de comunicação de suas experiências. - Utilizar unidades de medida (dia / noite / dias / semanas / meses / ano) e noções de tempo (presente / passado / futuro / antes / agora / 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.).

Fonte: BRASIL (2017, p. 54-55).

Educação Infantil, estará, no próximo ano, no Ensino Fundamental. Embora a rede municipal não tenha o atendimento do 6º ano, é preciso que haja também um planejamento para as mudanças que os alunos vivenciarão ao frequentar a rede estadual.

Ao considerar a fala das crianças, os professores podem tomar decisões mais adequadas nos processos de transição. A escuta atenta aponta para uma relação democrática e participativa na relação professor – aluno. Algumas

estratégias adequadas para o momento de transição necessitam ser discutidas e planejadas pelos docentes, garantido o respeito à diversidade e à singularidade. Dentre elas, a equipe escolar pode:⁵

⁵ Outras estratégias podem ser encontradas no documento FORTALEZA. Secretaria Municipal da Educação. Orientações para o processo de transição da criança da Educação Infantil para o ensino fundamental / Secretaria Municipal da Educação de Fortaleza. – Fortaleza: Prefeitura Municipal de Fortaleza, 2016.

- A troca permanente de informações entre a escola e as famílias permite que ambas as instituições conheçam quais são suas ansiedades, inseguranças e expectativas, fato que podem contribuir para uma melhor adaptação das crianças em momentos de adaptação e organização de rotinas que promovam o bem-estar. Nesse sentido, preservar e considerar os direitos de conviver, brincar, interagir, explorar, participar e conhecer-se são ações que podem contribuir, e muito, para a inserção da criança nessas etapas.

5 Temas Contemporâneos Integradores

A proposta de trabalho com os temas integradores contemporâneos perpassa os objetivos de aprendizagem previstos na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, bem como as propostas pedagógicas da rede municipal de ensino, como preconiza a BNCC. O trabalho do professor deve ser colaborativo e organizado por meio de sequências didáticas, projetos e atividades permanentes, com foco no desenvolvimento e na aprendizagem dos nossos alunos.

Na Educação Infantil, o professor deve garantir que os temas integradores sejam desenvolvidos nos Campos de Experiências, apoiando-se nos eixos estruturantes da BNCC: interações e brincadeiras (BRASIL, 2010a).

No Ensino Fundamental, as propostas didáticas com os temas integradores buscam garantir a transversalidade entre as disciplinas e as problemáticas sociais apresentadas no contexto escolar, articuladas às habilidades e competências gerais e específicas de cada componente curricular.

Nesse sentido, buscamos desenvolver os temas integradores a partir da legislação vigente e das necessidades específicas da rede municipal, além dos que são sugeridos pelas diretrizes curriculares.

5.1 Meio ambiente

- Educação ambiental
- Educação para o consumo

O consumo desenfreado e compulsivo de bens, sem qualquer critério de racionalidade, pode trazer graves consequências, tais como o gasto financeiro excessivo das famílias, a degradação ambiental e os riscos para a saúde. Estudar o tema Meio ambiente busca desenvolver nos alunos a mudança de atitude e de hábito. O aluno precisa entender que o meio ambiente é tudo que o cerca e, também, que suas atitudes influenciam diretamente nele. Essa ação contribui para a formação de cidadãos conscientes da preservação do meio ambiente e para o desenvolvimento de uma sociedade sustentável.

5.2 Economia

- Trabalho
- Educação financeira
- Educação fiscal

Esse tema sugere que os alunos possam estudar sobre a economia local – sua forma de produção, distribuição e consumo –, além de compreender as diferentes formas de trabalho, sua importância na vida da sociedade e desenvolver atitude consciente de consumo, reconhecendo a importância dos tributos e de sua aplicação correta, preparando uma nova geração mais consciente e sustentável financeiramente.

5.3 Saúde

- Saúde
- Educação alimentar e nutricional

O desenvolvimento desse tema deve ser baseado no autoconhecimento e autocuidado, com foco no bem-estar físico, mental e social, proporcionando ações de prevenção à saúde e hábitos de vida que visem o desenvolvimento saudável.

5.4 Cidadania e civismo

- Vida familiar e social
- Educação para o trânsito
- Educação em Direitos Humanos
- Direitos da Criança e do Adolescente
- Processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso

Cidadania e civismo são termos que se entrelaçam para que o aluno conheça a sociedade em que está inserido, possa desenvolver práticas responsáveis para a vida coletiva e bem-estar de todos. A cidadania transforma as relações sociais e garante a efetivação do direito à vida mais digna e justa para todos, independente da faixa etária em que o indivíduo encontra-se. Promover ações na escola

que ajudem o aluno a se colocar no lugar do outro são essenciais para desenvolver o respeito mútuo, justiça, diálogo e solidariedade.

5.5 Multiculturalismo

- Diversidade cultural
- Educação para valorização do multiculturalismo nas matrizes históricas e culturais brasileiras

Nesse tema será abordada a coexistência de várias culturas no território municipal, regional e nacional. O aluno terá oportunidade de estudar e vivenciar diferentes culturas para a valorização das mesmas. Viver e conviver com o outro no mundo atual passa pelo reconhecimento da diversidade de sujeitos e de culturas, fazendo prevalecer o respeito e a tolerância recíproca, aceitando as diferenças culturais como construtoras do que é plural e diverso.

5.6 Ciência e tecnologia

A tecnologia tem sido o principal fator para o progresso e desenvolvimento, juntamente com a ciência. É por meio desse tema que os alunos terão conhecimento sobre as diferentes formas de pesquisa e tecnologia, buscando desenvolver o pensamento crítico, criativo e científico. Contribuir com a educação científica é investir em um futuro próximo, em que nossas crianças serão as protagonistas. Nesse sentido, a tecnologia é algo capaz de atrair o interesse das crianças e fazer com que explorem o universo do conhecimento para que, assim, possam ter cada vez mais vontade de aprender.

O Quadro 2 sintetiza a relação dos temas integradores contemporâneos com as competências gerais, campos de experiências e componentes curriculares.

Quadro 2 – Temas integradores contemporâneos

Temas integradores contemporâneos	Relação com as competências gerais	Campos de experiências (Educação Infantil)	Componentes curriculares (Ensino Fundamental)
Meio ambiente	– Pensamento científico, crítico e criativo – Argumentação – Responsabilidade e cidadania	– Espaço, tempo, quantidade, relações e transformações	– Ciências
Economia	– Pensamento científico, crítico e criativo – Responsabilidade e cidadania – Trabalho e projeto de vida	– Traços, sons, cores e formas	– Língua portuguesa – Matemática – Ciências – História – Geografia
Saúde	– Autoconhecimento e autocuidado	– Corpo, gestos e movimentos – Eu, o outro e nós	– Ciências – Educação física
Cidadania e civismo	– Argumentação – Empatia e cooperação – Responsabilidade e cidadania	– Corpo, gestos e movimentos – Eu, o outro e nós	– Ciências – Educação física
Multiculturalismo	– Repertório cultural – Argumentação – Responsabilidade e cidadania	– Escuta, fala, pensamento e imaginação – Corpo, gestos e movimentos – Eu, o outro e nós	– Língua portuguesa – História – Geografia
Ciência e Tecnologia	– Pensamento científico, crítico e criativo – Cultura digital – Trabalho e projeto de vida – Responsabilidade e cidadania.	– Espaço, tempo, quantidades, relações e transformações – Eu, o outro e nós	– Todos

Fonte: os autores.

6 Formação Continuada dos Professores

O desenvolvimento de competências e habilidades do século XXI, como previsto na BNCC e nesse documento, caminha na direção de um processo de ensino e aprendizagem em que professores e alunos sejam protagonistas, um processo interativo e de diálogo. Compreende-se que, para contemplar tais aspectos, a formação continuada do(a) professor(a) seja um dos elementos prioritários para o sucesso da execução do Documento Curricular de Amparo.

Segundo Gatti (2008, p. 57) o conceito de formação continuada tem se delineado de maneira muito ampla e assumindo diferentes configurações como

[...] cursos estruturados e formalizados oferecidos após a graduação, ou após o ingresso no exercício do magistério, ora ele é tomado de modo amplo e genérico, como compreendendo qualquer tipo de atividade que venha contribuir para o desempenho profissional – horas de trabalho coletivo na escola, reuniões pedagógicas, trocas cotidianas com os pares, participação na gestão escolar, congressos, seminários, cursos de diversas naturezas e formatos, oferecidos pelas Secretarias de Educação ou outras instâncias para pessoal em exercício nos sistemas de ensino, relações profissionais virtuais, processos diversos a distância (vídeo ou teleconferências, cursos via internet, etc.), grupos de sensibilização profissional, enfim, tudo que possa oferecer ocasião de informação, reflexão, discussão e trocas que favoreçam o aprimoramento profissional, em qualquer de seus ângulos, em qualquer situação.

Esta diversidade de possibilidades no âmbito da formação continuada de professores retrata diferentes maneiras de conceber o processo formativo e podem acentuar a marca do individualismo que, historicamente, acompanha a identidade docente, ou fortalecer movimentos de formação mais colaborativos e solidários (DINIZ-PEREIRA, 2015).

Nesta direção, evidencia-se a importância da reflexão coletiva e o papel da teoria nesse processo, possibilitando uma análise das condições concretas da escola. Segundo Tassoni e Fernandes (2015, p. 146), “o processo formativo que investe em discussão, reflexão e socialização das práticas pedagógicas [...] pode contribuir de maneira mais efetiva para as mudanças na própria prática”.

A intensa colaboração da equipe da secretaria, dos diretores, coordenadores e professores na construção do Documento Curricular de Amparo faz com que o seu entendimento seja garantido. No entanto, um outro movimento faz-se necessário, o da implementação, que

Nesse sentido, é necessário que o processo de formação continuada possibilite que os profissionais pensem de forma estratégica como atingir as competências e habilidades descritas no currículo, o que requer da equipe escolar um replanejamento das estratégias e procedimentos metodológicos adotados, verificando os já utilizados, que tornam as aprendizagens significativas, e os que precisam ser revistos e, se necessário, criar outros que se fazem necessários.

Referências

ALMEIDA, A. R. O Projeto Ciranda Criança na Rede Municipal de Ensino de Amparo. **Revista Educação em Amparo – Escolas em Foco**, Amparo, v.1, p. 65-69, 2011.

AMPARO. **Lei nº 2310, de 12 de setembro de 1997**. Dispõe sobre o Sistema Municipal de Ensino. Amparo: Prefeitura Municipal, [1997]. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/sp/a/amparo/lei-ordinaria/1997/231/2310/lei-ordinaria-n-2310-1997-dispoe-sobre-o-sistema-municipal-de-ensino>. Acesso em: 28 jun. 2020.

AMPARO. **Lei nº 3238, de 24 de janeiro de 2007**. Disciplina a organização do sistema municipal do município de Amparo e dá outras providências. Amparo: Prefeitura Municipal, [2007]. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/sp/a/amparo/lei-ordinaria/2007/323/3238/lei-ordinaria-n-3238-2007-disciplina-a-organizacao-do-sistema-municipal-de-ensino-do-municipio-de-amparo-e-da-outras-providencias>. Acesso em: 28 jun. 2020.

AMPARO. **Lei nº 3338, de 17 de dezembro de 2007**. Dispõe sobre o plano de classificação de empregos e funções da Prefeitura Municipal de Amparo. Amparo: Prefeitura Municipal, [2007]. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/sp/a/amparo/lei-ordinaria/2007/333/3338/lei-ordinaria-n-3338-2007-dispoe-sobre-alteracoes-na-lei-n%C2%BA-2911-de-14-de-agosto-de-2003-que-dispoe-sobre-o-plano-de-classificacao-de-empregos-e-funcoes-da-prefeitura-municipal-de-amparo-e-da-outras-providencias>. Acesso em: 28 jun. 2020.

ARAÚJO, U. F. Escola, democracia e a construção de personalidades morais. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 26, n. 2, p. 91-107, Dez. 2000.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 16 jul. 1990.

BRASIL, **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: DF, Presidência da República, [1996]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 28 jun. 2020.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental (SEF). **Parâmetros Curriculares Nacionais**: introdução

aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil**. Vol. 1. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf. Acesso em: 28 jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil**. Vol. 2. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume2.pdf>. Acesso em: 28 jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil**. Vol. 3. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume3.pdf>. Acesso em: 28 jun. 2020.

BRASIL, **Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006**. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Brasília, DF: Presidência da República, [2006]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/11274.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%2011.274%2C%20DE%206%20DE%20FEVEREIRO%20DE%202006.&text=Altera%20a%20reda%C3%A7%C3%A3o%20dos%20arts,\(seis\)%20anos%20de%20idade](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/11274.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%2011.274%2C%20DE%206%20DE%20FEVEREIRO%20DE%202006.&text=Altera%20a%20reda%C3%A7%C3%A3o%20dos%20arts,(seis)%20anos%20de%20idade). Acesso em: 28 jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial (SEESP). **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009**. Fixa as diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil. Brasília: DF, Câmara de Educação Básica/Conselho Nacional de Educação, [2009]. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf. Acesso em: 28 jun. 2020.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010a.

BRASIL. Ministério Da Educação. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010**. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos, 2010b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf Acesso em: 28 jun. 2020.

BRASIL. **Lei nº 12.796, de 04 de abril de 2013**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm. Acesso em: 28 jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 28 jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular** – Versão final. MEC. Brasília, DF, 2017.

DEWEY, J. **Democracia e educação**: introdução à filosofia da educação. 3. ed. São Paulo: Nacional, 1959.

DINIZ-PEREIRA, J. E. A construção social do individualismo na profissão docente: como transcender as fronteiras tradicionais da identidade dos professores? **Revista de educação PUC-Campinas**, v. 20, n. 2, p. 127-142, maio/ago. 2015. Disponível em: <https://seer.sis.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reveducacao/article/view/2993>. Acesso em: 28 jun. 2020.

ESPÍRITO SANTO. SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. **Currículo do Espírito Santo – Educação Infantil**. Espírito Santo: Vitória, 2018.

FORTALEZA. SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO. **Orientações para o processo de transição da criança da Educação Infantil para o Ensino Fundamental**. Fortaleza: Prefeitura Municipal de Fortaleza, 2016.

FREIRE, P. **Importância do Ato de Ler** – em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez Editora & Autores Associados, 1991.

GADOTTI, M. **Perspectivas Atuais da Educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

GATTI, B. A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, 2008, vol. 13, n. 37, p. 57-70. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782008000100006&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 28 jun. 2020.

GODOY, G. **Os Ka'apor, os gestos e os sinais**. 2020. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – PPGAS, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.

HADJI, C. **Ajudar os alunos a fazer a autorregulação da sua aprendizagem**: Por quê? Como? (Visando um ensino com orientação construtivista). Pinhais: Editora Melo, 2011.

MACEDO, L. de. Competências na educação. **Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, Programa mais escola**, São Paulo, p. 1-40, 2008. Disponível em: http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/Portais/18/arquivos/competencias_na_educacao_cr.pdf. Acesso em: 28 jun. 2020.

MANTOVANI DE ASSIS, O. Z. **Uma nova metodologia de educação pré-escolar**. São Paulo: Pioneira, 1993.

MANTOVANI DE ASSIS, O. Z.; CAMARGO DE ASSIS, M. (org.). **PROEPRE** – Fundamentos teóricos e prática pedagógica para a educação infantil. Campinas: UNICAMP/FE/LPG, 2010.

PALANDI, M. A. C.; ZANGRANDO, V. S. L.; CASSIANI, S. Atuação de Professores nos Berçários I e II nas Creches Municipais de Amparo. **Revista Educação em Amparo – Escolas em Foco**, Amparo, v. 1, p. 17-22, 2011.

PARO, V. H. **Gestão Democrática da Escola Pública**. São Paulo: Editora Ática, 2002.

PIAGET, J. **Para onde vai a educação?** Rio de Janeiro: José Olympio, 1973.

PILETTI, A. C. C.; CALIATTO, S. G.; TORTELLA, J. C. B. (org.). **A educação tem muitas faces**: educando e aprendendo na diversidade – Falando sobre inclusão. Amparo: Prefeitura Municipal de Amparo, 2008. 40p.

PUIG, J. M. *et al.* **Democracia e participação escolar:** propostas de atividades. São Paulo: Moderna, 2000.

SÁ, E. D. de. Alfabetização de alunos usuários do Sistema Braille. – Entrevista concedida a Leonardo Raja Gabaglia. **Revista Benjamin Constant**, Edição 40, agosto 2008. Disponível em: <http://www.abc.gov.br>. Acesso em: 28 jun. 2020.

SÃO PAULO. **Decreto nº 25.469, de 7 de julho de 1986.** Institui o Programa de Formação Integral da Criança e dá providências correlatas. São Paulo: Governo do Estado de São Paulo, [1986]. Disponível em: <https://governo-sp.jusbrasil.com.br/legislacao/192463/decreto-25469-86>. Acesso em: 28 jun. 2020.

SÃO PAULO. **Currículo Paulista:** uma construção colaborativa, 2019. Disponível em: <https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/>. Acesso em: 09 de mar. 2021.

TASSONI, E. C. M; FERNANDES, J. Formação de Professores Alfabetizadores: o que dizem as pesquisas? **Revista Teias**, v. 16, p. 134-154, 2015. Dis-

ponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24555>. Acesso em: 28 jun. 2020.

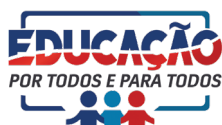
TEIXEIRA, A. **Educação não é privilégio.** São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2. ed., 1968.

VALERIEN, J. **Gestão da escola fundamental:** subsídios para análise e sugestão de aperfeiçoamento. 8. ed. São Paulo: Cortez; Paris: UNESCO; Brasília: Ministério da Educação e Cultura, 2002.

VIANNA, H. M. Fundamentos de um programa de avaliação educacional. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, n. 28, p. 23-38, 2003.

WOLFF, L. M. G.; CUNHA, M. C. Script for language assessment on Augmentative and Alternative Communication perspective: construction and content validation. **ACR – Audiology Communication Research**, 2018, v. 23, e2044, p. 1-8.

ZABALA, A.; ARNAU L. **Como aprender e ensinar competências** [recurso eletrônico]. Porto Alegre: Penso, 2014. E-PUB.



* * *

www.editora1.com.br
CNPJ 12.062.268/0001-37
letra1@editora1.com.br
51-33729222
Rua Lopo Gonçalves, 554
90050-350 Porto Alegre/RS

