SECRETARIA MUNICIPAL
DE EDUCAÇÃO

Diretrizes Curriculares da Educação Básica Municipal de Leme-SP

Cidade que educa, escolas que acolhem, currículo que humaniza, professores(as) que amam o que fazem.



CEDUCAMP

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE LEME SP

DIRETRIZES CURRICULARES DA EDUCAÇÃO BÁSICA MUNICIPAL DE LEME SP

LEME

2020

Gestão Municipal de Leme SP (2017-2020)

Prefeito Municipal – Wagner Ricardo Antunes

Vice-Prefeito – Francisco Geraldo Pinheiro

Secretária Municipal de Educação – Andrea Maria Begnami Mazzi

Supervisora de Educação – Angeliza Márcia Dela Roza

Equipe Pedagógica da Educação Básica – Adriana Eloísa Cancian Pinto, Ana Luísa Gusmão Moraes Rocha, Carla Andrea Sartore, Carla Regina de Oliveira, Cristiane Missão, Elka Paccelli Scherma, Fabiana Cristina Bontempelli, Fernando Lago Cardoso, Gislene Fernanda Rauter Almeida, Heloísa Helena Oliveira Freitas Rêgo, Josué Geraldo Lodi, Meire Regina Malaman Pinheiro, Patrícia Elaine Risther Bruner e Viviane Cristina Michelin Fiorenzani.

Secretaria de Educação de Leme SP
Rua Maria Augusta Thomaz, 133. Centro CEP 13611-971
www.leme.sp.gov.br

Copyright para Secretaria Municipal de Educação de Leme SP

www.leme.sp.gov.br

Organizador: Cesar Apareciddo Nunes

diretoria@ceducamp.com.br

Assessoria: CEDUCAMP (Consultoria Educacional e Assessoria Pedagógica Campinas)

www.ceducamp.com.br

coordenadoria@ceducamp.com.br

Diagramação Geral e Editoração Eletrônica: Editora Brasílica

Copyright 2020

Catalogação na Publicação (CIP)

P542d Leme SP. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação.

Diretrizes Curriculares da Educação Básica Municipal de Leme SP – Organização – CEDUCAMP – Consultoria Educacional e Assessoria Pedagógica Campinas – Leme, SP: Prefeitura Municipal de Leme SP, 2020.

385 p.

Inclui bibliografia.

ISBN: 978-65-991839-1-1

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

CDD 370

Versão eletrônica

2020

By Editora Brasílica

Rua Dr Ruy Vicente de Mello, 444

Cidade Universitária CEP 13083-745

Fone 19 32894955

CAMPINAS SP

Supervisão-Geral

César Nunes

Coordenação do Projeto e Concepção Artística

Guilherme de Almeida Prazeres

Comissão de Redação

Cesar Nunes

Marcos Cezar Freitas

Maria Cristiani Gonçalves Silva

José Renato Polli

Guilherme de Almeida Prazeres

Cesar Augusto Ribeiro Nunes

Cesar Adriano Ribeiro Nunes

Revisão técnica:

Rosana Helena Nunes

Apoio Técnico:

Cleide Aparecida Ribeiro Nunes

Larissa Ribeiro Claro Fausto

Saudação do Prefeito Municipal



A vida pública nos oferece muitos desafios e exige sempre de nós muita coragem e determinação para enfrentar todas as obrigações e para cumprir fielmente todos os deveres de um administrador ou de um gestor público. A cidade de Leme SP confiou a mim a tarefa de administrar e de conduzir o Município para a realização eficiente dos melhores serviços públicos, para promover todas as formas de desenvolvimento - social, econômico, cultural e educacional, da saúde e do meio-ambiente -, enfim, para desempenhar constitucionalmente o honroso papel da condução da Municipalidade para seus melhores horizontes, atuando em todas as dimensões da ação humana que marca a identidade de uma cidade de progresso e de trabalho, convivendo em sociedade num espaço comum, e que nos dá a característica conjunta de sermos cidadãos e cidadãs de Leme, no coração do Estado de São Paulo.

Temos o compromisso de cuidar da cidade como um todo, de zelar pelo patrimônio material e imaterial de Leme, mas temos feito de nossa vida pública a luta diária e perseverante na direção de efetuar o cuidado com as pessoas, de proteger e de cuidar do patrimônio natural e social da cidade, de produzir e lutar pela qualidade social de todos os serviços prestados pela Prefeitura aos moradores desta cidade.

Nesta tarefa, o nosso cuidado com a Educação e com as Escolas se destaca em primeiro lugar, pois a Educação é um direito das crianças, dos adolescentes, dos jovens, dos adultos, enfim, de todas as pessoas de nossa cidade. Educar é formar a pessoa hu-

mana, é transmitir a cada criança os valores e os conhecimentos das gerações passadas, preparando-as para entrarem plenamente na vida social, cultural e política do presente e inspirando-as a preparar as melhores condições das gerações que virão. O cuidado com a Educação tem sido nosso compromisso maior, testemunhado pela qualidade educacional de nossa rede, de suas escolas, de seus materiais didáticos e equipamentos, de seu corpo docente e de seus servidores, dos gestores e dos coordenadores, da equipe pedagógica que conduz a Secretaria de Educação, enfim, de toda a comunidade educacional e escolar do município de Leme SP. A qualidade social e pedagógica de nossa rede de Educação é nosso maior orgulho, em todas as esferas que atuamos deixamos isso claro.

Manter as escolas equipadas, gerar as condições de correta inspiração e de institucional motivação para o trabalho dos educadores, garantir a qualidade das condições de trabalho dos professores e professoras, de toda a rede municipal de Educação, tem sido uma decisão clara desta Administração, muito bem conduzida pela Secretária Municipal de Educação Dra. *Andreia Maria Begnami Mazzi* e sua equipe. Aproveito para registrar meus sinceros agradecimentos a todas as suas realizações, ao cumprimento excelente de todas as tarefas educacionais e à promoção, cada dia mais evidente, da Educação como direito e do direito à Educação, realizado por esta gestão à frente da Secretaria que rege este fundamental serviço público.

Nesta oportunidade apresentamos mais uma realização de nossa administração: a entrega do documento **Diretrizes Curriculares da Educação Básica Municipal de Leme SP (2020).** Trata-se, em primeiro lugar, de cumprir uma obrigação determinada pelas instâncias superiores, de ordem federal, a saber, a promulgação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), efetivada em Dezembro de 2017, exigia que cada Município do país desse conta de produzir seu Currículo até o final do ano de 2020. Estamos entregando este documento à rede educacional no tempo correto e cumprindo plenamente a determinação da Lei.

Em segundo lugar, o presente Currículo foi feito de maneira amplamente democrática, participativa e colaborativa. Todas as pessoas, todos os servidores e servidoras da Educação, os professores, os gestores e coordenadores, os especialistas e técnicos, os pais e responsáveis, as próprias crianças, tiveram chance de conhecer o projeto, de atuar em sua dinâmica e de efetuar sua participação, dar sua sugestão ou fazer algum questionamento. O resultado disso é um documento pluralista, democrático, que nasce do consenso educacional e pedagógico da rede municipal de Educação de Leme SP.

Enfim, todos sabemos que um documento Curricular tem vigência por 10 anos, sendo assim este documento deverá orientar as ações pedagógicas e educacionais por uma década em nossa cidade. Neste documento, estão as bases e os fundamentos do ensino e as expectativas de direitos de aprendizagem das crianças e dos jovens de Leme SP. Este será um documento norteador e orientador de todas as ações da Educação de Leme SP pelos próximos anos. Esperamos que toda a sociedade lemense receba este documento com o coração aberto, para apoiar sua implementação e fazer valer suas metas e seus preceitos pedagógicos e educacionais. Que a rede municipal de Educação, autora

deste trabalho, seja igualmente a fiadora de sua plena realização.

Além disso, este documento curricular é o primeiro Currículo produzido num município de média dimensão, que assume as diretrizes dos programas da UNESCO a serem implementadas no sistema nacional de Educação do Brasil, para cidades do porte de nossa querida Leme SP. Faremos uma experiência internacional que contará com todo apoio técnico dos quadros da UNESCO ao nosso documento curricular, no desafiante processo de implantação de suas diretrizes, que se torna a tarefa principal a partir de agora.

Parabenizo a todos e todas as pessoas envolvidas e dedicadas a esta tarefa, agora plenamente cumprida, de gerar um testamento inovador, de Educação e de Cultura, para nossas crianças, para nosso trabalho educacional e para nossa cidade.

Leme, 11 de Maio de 2020.

Wagner Ricardo Antunes
Prefeito Municipal de Leme SP

Apresentação da Sra. Secretária Municipal de Educação



Na tarefa, que nos foi honrosamente designada pelo Sr. Prefeito Municipal, Sr. *Wagner Ricardo Antunes*, ao qual agradeço a distinção concedida, de estar à frente e de conduzir a Secretaria Municipal de Educação de Leme SP sempre encontramos desafios e percalços de toda sorte, pois coordenar uma rede de mais de mil educadores, com mais de 10 mil crianças, adolescentes e jovens, com 48 unidades escolares, com mais de 15 projetos especiais e intersetoriais em funcionamento não é, de fato, uma obrigação simples e serena. Todos os dias temos que revitalizar as esperanças, temos que zelar pelo cumprimento de todas as obrigações constitucionais de todos os agentes envolvidos, gestores, a equipe da Secretaria, os coordenadores, os professores e as professoras, os servidores da Educação, em suas múltiplas obrigações, pensar no transporte, na alimentação escolar, no funcionamento dos prédios públicos, na segurança de todas as crianças e de todos os servidores envolvidos – tudo isso nos ocupa o dia todo e todos os dias.

Mas a principal tarefa tem sido a de pensar um *projeto pedagógico* que produza uma educação de qualidade, socialmente referenciada, de modo a garantir os preceitos constitucionais e cumprir plenamente os dispositivos das leis atuais da Educação que definem ser a educação pública um direito inalienável, dever do Estado e da Família. Prover e manter uma escola digna e acolhedora, gerar um projeto de humanização e de acolhimento no espaço escolar e educacional para que todos os protagonistas, desta relação e desta prática social, possam efetuar uma **escola que acolhe, um currículo que humaniza** e zelar pelas condições de trabalho de todos os **educadores que amam o que fazem**, pois foi esse o *lema pedagógico e político* que a rede municipal escolheu e projetou para realizar esta obrigação constitucional de produzir o nosso próprio documento curricular.

Ao buscar cumprir nossa obrigação de produzir este documento não o fizemos como uma imposição. O processo todo sempre foi participativo e colaborativo, todas as instâncias da Educação do Município foram convocadas a dar sua palavra, a sugerir, a questionar ou a propor o que considerasse adequado ao documento em questão. O fato é que este Currículo é um documento de autoria de todos os educadores, de todas as pessoas que o ajudaram a ser produzido, num ambiente de reflexão e de sistematização de

coordenada pedagógicas e de preceitos pedagógicos, que dessem clareza e dinâmica ao caminho ou ao percurso formativo municipal. Será um documento que deverá pautar todas as decisões e todos os planejamentos sobre Educação e Escola**,** nos próximos 10 anos**,** em nossa cidade. Daí seu caráter projetivo, de horizonte, de decisão para o ponto ao qual queremos chegar como comunidade educativa e como coletivo educacional e pedagógico.

Queremos sim uma escola que universalize o *direito de estar na Escola* e, pelo seu projeto pedagógico e curricular, universalize igualmente o *direito de aprender na Escola*. Cada criança ao entrar nas salas de aulas de nossas escolas saiba que entrará de uma forma, com suas características próprias, e será respeitada como sujeito de sua própria aprendizagem, mas não sairá da mesma forma, será diferente, receberá o acolhimento humano, conviverá com educadores com o esclarecimento pedagógico e a riqueza didática para efetuar uma das belas experiências humanas entre gerações, a relação de aprendizagem humanizada, de criação e manutenção de laços humanos e de mediações pedagógicas de excelência a serviço da igualdade de oportunidades a todos e todas.

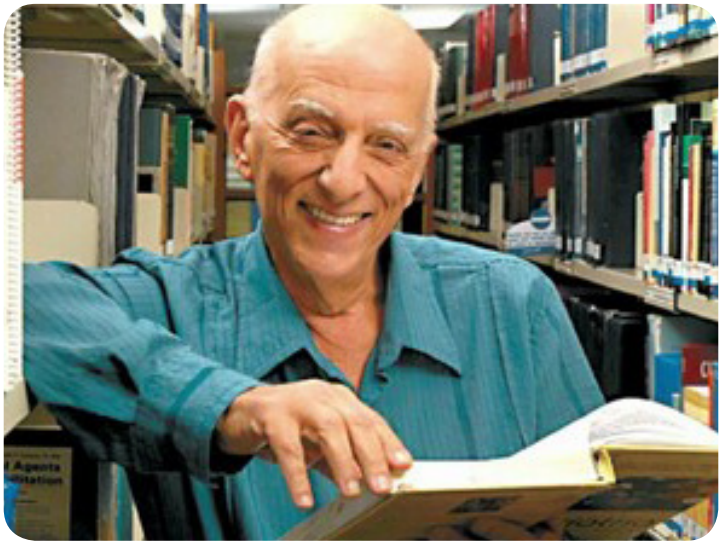
Este Currículo é também uma original criação de nossa cidade. No transcorrer do processo de produção deste documento curricular, fizemos um acordo de Cooperação com a Agência da Organização das Nações Unidas para a Educação e a Cultura (UNESCO), com objetivos e intencionalidades comuns de gerar um padrão de qualidade, humana e educacional, para a rede municipal de educação e para toda a municipalidade. Este documento Diretrizes Curriculares da Educação Básica Municipal de Leme SP (2020) é o primeiro documento curricular do Brasil, integrado aos objetivos de atuação da UNESCO no mundo, conhecido como os 17 ODS (Objetivos de Desenvolvimento Sustentável), projetados para produzir uma outra cultura no mundo até 2030. Como nosso documento igualmente é decenal, outra feliz coincidência nos une neste momento histórico.

A alegria e a sensação de dever cumprido, ao entregar este documento à comunidade educacional de Leme SP, ainda necessita de duas atitudes de nossa parte: o agradecimento sincero a toda a minha equipe pedagógica da Secretaria de Educação, zelosa e eficiente, na condução exigente de todos estes passos; agradecer igualmente a todas as pessoas da rede municipal de Educação, que acolheram o convite e efetivamente participaram deste processo, recebam sinceramente minha gratidão. Além de agradecer, precisamos esclarecer o caráter de proposta do presente documento: iremos agora envidar os esforços para que seja implementado organicamente na nossa rede pública municipal de educação. Esta tarefa é longa, deverá ser permeada por avaliações consequentes, para ver o que acertamos e o que eventualmente erramos, de modo que possamos corrigir, a cada momento nosso percursos de formação, para o bem da cidade, para o bem da Educação, para o bem máximo de nossas crianças. Recebam todos e todas os meus agradecimentos! A tarefa de implementar este precioso documento coletivo na rede de Educação de Leme é nossa, a partir de agora.

Leme, 11 de Maio de 2020.

Andrea Maria Begnami Mazzi
Secretária Municipal de Educação

Educador Homenageado – RUBEM ALVES



RUBEM DE AZEVEDO ALVES

(1933-2014)

Há educadores que marcam toda uma geração de professores, de gestores, de pesquisadores e de interessados no tema e na compreensão da Educação, como prática social e como dimensão humana. Muitos marcam nossa vida pelos seus escritos, suas pesquisas, suas publicações, seus trabalhos premiados e reconhecidos, suas teorias e contribuições de toda sorte. Outros marcam o campo da Educação pela clareza de análises políticas e pela originalidade de sugestões e proposições pedagógicas. Aprendemos com todos estes educadores e estas educadoras.

Mas há alguns educadores e educadoras que marcam a vida da gente com muito mais profundidade: alcançam o âmago de nossa alma, e não somente como educadores, mas sim como pessoas humanas e como subjetividades. Além de nos ajudar a compreender e a revitalizar nossas práticas educacionais, mandam recados inefáveis à nossa alma, renovam nossas esperanças, acordam as dimensões humanas que, muitas vezes, resistem, face à dureza de nossas formas de viver, de conviver e de atuar em nosso tempo e sociedade. Falam diretamente às nossas almas de educadores e de educadoras.

Rubem Alves é um desses educadores que marcam uma geração, mas transcendem o tempo, ficará para sempre no corolário da Educação Brasileira e mundial: o educador da esperança, o semeador de poesia, o arauto da liberdade, o mensageiro das flores, o filósofo das coisas pequenas que escondem grandezas sem par.

O professor Rubem Alves nasceu em Boa Esperança, Minas Gerais, em 15 de **setembro** de 1933 e morreu em Campinas, São Paulo, em 19 de **julho** de 2014. Era um mineiro por inteiro, costumava dizer. Viveu grande parte de sua vida em Campinas SP, foi professor Titular de Filosofia e Educação na Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), formando uma legião de educadores e pesquisadores, onde se aposentou. Costumava sempre lembrar de sua infância em Itabira MG, vivência que lhe daria um acervo de memória, sempre lúcida e benfazeja, para pensar as infâncias de todas as crianças com liberdade e magia.

Rubem Alves é um educador que revela a beleza das crianças e de seu mundo. A criança e a infância sempre foram os referenciais de Rubem Alves. Escreveu estórias infantis e criou um brilhante acervo de metáforas sobre as infâncias e a riqueza semiológica das palavras, das brincadeiras e das invenções das crianças. Como educador, Rubem Alves destacou o protagonismo das crianças em seu processo de constituírem-se pessoas, em fazer sua cultura e em desenvolver seu pensamento estético e cultural próprio. O amor pelas crianças nos faz lembrar de Rubem Alves, como alguém que desejava plenamente voltar a ser criança, ao menos, recuperar a beleza da identidade da infância e o protagonismo da criança nas ações e nas culturas educacionais.

Rubem Alves era também o educador da poesia. Suas palavras destilavam poesia, escrevia com a leveza dos poetas e a profundidade dos filósofos. Mas não era mal-humorado, não era "chato", não aceitava as seriedades repressoras. Gostava de rir das convenções autoritárias, zombava das mediocridades controladoras, denunciava a vontade de poder embutida nas relações educacionais e escolares, na relação *adultocêntrica*, nas avaliações, nos procedimentos disciplinares de dominação e de produção de domesticação dos corpos e dos espíritos.

Rubem Alves era alguém que amava o ofício de ser professor, de ser educador. Escreveu livros e crônicas para decifrar a condição dos professores e das professoras nas sociedades contemporâneas. Gostava muito dos tempos clássicos e da literatura, encontrava sempre exemplos e memórias de figuras e de textos, que enaltecessem a figura do Educador, do Professor (a) como alguém que perguntava, mais do que respondia, que inspirava, mais do mandava ou punia, que amava, mais do que controlava ou exigia. Era um apóstolo da Liberdade, do amor que inventa e cria a todo momento, era sempre um propagador dos *esticadores de horizontes* e das ilimitadas silhuetas da liberdade humana.

Foi pastor presbiteriano e professor universitário, viveu no exílio por defender a vida e a liberdade em tempos de ditadura no Brasil**;** é considerado um dos fundadores de um movimento que mudou o mundo, a Teologia da Libertação, que congrega hoje pensadores pelo mundo todo. Rubem Alves sempre escreveu sobre Teologia e Religião, e apontava o caráter amoroso de Deus, das práticas do Perdão e da Beleza da Graça, como fenômenos teológicos**,** muito mais amplos do que moralismos e controles repressivos de condutas ou a propagação de rituais vazios e burocráticos sem sentido e sem alegria. Definiu que há professores *eucaliptos* e há educadores *jequitibás*, distinguindo a causalidade social da produção e cultivo de um e de outro.

Escreveu muitos livros que formaram muitas gerações de pedagogos, licenciados, professores e pesquisadores. Afirmava que a vocação de educador se nutre da beleza da humanidade**:** todo educador tem que estar plenamente integrado à grandeza da dignidade de toda pessoa humana. Desdenhava das avaliações autoritárias e das lições sem sentido e sem nexo das escolas "*gaiola*s", uma de suas mais conhecidas metáforas.

Rubem Alves é o educador indicado pela rede municipal de Educação de Leme SP para ser homenageado na edição histórica deste documento **Diretrizes Curriculares da Educação Básica Municipal de Leme SP (2020).** Trata-se de uma homenagem que

condensa igualmente uma esperança: a de que possamos, através da apropriação das ideias, dos valores e dos movimentos de sentido, presentes neste documento, realimentar a utopia pedagógica que alimentou a vida, fecunda e amorosa deste educador; cuidar e amar as crianças, valorizar as escolas como jardins, cultivar a amorosidade e a poesia como mediações de humanização, fazer dos saberes e dos conhecimentos uma forma de compreender e viver melhor a vida, dom de Deus e única verdadeira riqueza humana.

Quando foi chamado a fazer uma homenagem a seu professor, por ocasião de seu falecimento, o professor Cesar Nunes (2016) assim se expressou:

> Rubem Alves renovou a Pedagogia no Brasil, com suas obras e com sua presença! Inseriu a questão do amor, da alegria, dos afetos e das relações esteticamente elevadas, como substrato humanista da pedagogia, educacional e escolar, cultural ou não-formal. Falava de jequitibás, de ipês amarelos, de jabuticabas e de caquis, para educar para a alegria, para a beleza de ver o mundo como jardim de possibilidades e de encontros! Defendia a educação e a escola do amor! Da humanização, da beleza de viver! Por isso essa justa homenagem (...) a Rubem Alves, reafirmamos nossa convicção de que a questão da Humanização e da Cidadania, no Brasil, tem inspiração em sua obra, em sua vida, em sua coerência, como pessoa, como escritor, como cidadão e como Educador. Como Esticador de Horizontes! (NUNES, 2016).

A escolha do nome e a inspiração na biografia de Rubem Alves para ser o Educador homenageado nesta edição das Diretrizes Curriculares de Leme SP é uma das mais belas e destacadas escolhas dessa laboriosa e valente rede municipal de educação. Sua estatura afetuosa nos inspirará no percurso, no caminho que desejamos caminhar juntos.

PROFESSORA HOMENAGEADA
Márcia Regina Rebessi Santoro



Tenha orgulho de ser professor, exija respeito para o educador e transborde Amor e Sabedoria. Agindo assim, você fará a diferença na vida de muita gente!

Profª. Márcia

Márcia Regina Rebessi Santoro nasceu na cidade de Leme em um ensolarado 10 de janeiro. Ingressou no Magistério Público em 1991 como professora substituta, sendo efetivada em 1994. Ao longo de sua carreira, a docente atuou na EMEB *Viviane de Cássia Marchi* por 11 anos e na EMEB *Prof. Alcides Kammer de Andrade* por 14 anos, além de também ter trabalhado como professora substituta e estagiária da rede estadual na EMEB *Coronel Augusto César*.

A profª. Márcia nunca escondeu seu amor pela Educação Infantil e pelas crianças a quem dedicou sua vida. Sua história não poderia ter sido diferente pois, filha da profª. Maria Gláucia Hilsdorf Rebessi, muitas vezes acompanhava a mãe ao trabalho. No chão da escola, ainda menina, aprendeu a ter orgulho da profissão que assumiria como sua. Mulher sensível e delicada, mesmo com o passar dos anos e com as dificuldades da carreira, nunca deixou de se emocionar com o carinho de seus alunos. Dizem que os opostos se atraem, mas não é verdade. Márcia e seu esposo José Augusto "Salário" Santoro foram unidos como iguais por seus imensos corações e pela capacidade de trazer alegria para todos ao seu redor. Em 13 de maio de 2020 a profª. Márcia se aposentou e deixou a sala de aula, mas com certeza nunca deixará os corações de seus alunos, colegas, amigos e familiares. Esta homenagem é o agradecimento da Secretaria Municipal de Educação de Leme por sua dedicação à Educação Humanizadora, expressão máxima dos princípios que regem as Diretrizes Curriculares de Leme.

Pensando...

Por que será que quando vamos juntos decidir,
um embate para achar culpados começamos nosso falar?
Por que será que quando vamos juntos definir,
uma defesa árdua desejamos fazer?
E nos vitimizamos sempre,
jogando a culpa quando não é necessário
reclamando quando não é produtivo
Porque o momento é para pensar possibilidades
e tudo exige um olhar voltado para o nosso interior
eu pessoa, eu professor, professora
coordenador, coordenadora
diretor, diretora
É hora de confrontar nosso existir
Refazer-me? Desconstruir-me?
estou preparado (a) ou melhor disposto (a)
a me tornar um ser em desenvolvimento,
um ser melhor?
A acreditar na humanização?
Afinal, podemos ter tudo
emprego, espaço, formação,
Mas nada vai se transformar
se não chegar no nosso coração!
Na nossa mente,
querendo refletir
Estamos eu e cada um dos envolvidos na Educação,
dispostos e preparados para a transformação?
E a principal aqui digo,
nas relações humanas!

Marly Ribeiro dos Santos
Leme-SP, 12 de março de 2020

SUMÁRIO

Saudação do Prefeito Municipal 7

Apresentação da Sra. Secretária Municipal de Educação..... 11

Educador Homenageado – RUBEM ALVES 13

Professora Homenageada 17

INTRODUÇÃO 21

PARTE I. – OS FUNDAMENTOS LEGAIS E PEDAGÓGICOS e os PROCESSOS COLETIVOS e PARTICIPATIVOS DA PRODUÇÃO SOCIAL DO CURRÍCULO DA EDUCAÇÂO BÁSICA DE LEME SP 27

1.1. Quais são as razões jurídicas e pedagógicas que determinam que o Município produza seu Currículo da Educação Básica? 34
1.2. Leme SP: a trajetória histórica da cidade, a rede municipal de Educação e o Currículo. 42
1.3. Os Fundamentos Jurídicos e Legais do Currículo da Educação Básica. 52
1.4. Os Pressupostos Pedagógicos do Currículo da Educação Básica. 57
1.5. Os Princípios Norteadores do Currículo de Leme SP. 65
1.6. Como foi produzido o Currículo de Leme SP: processo participativo e democrático de Construção do Currículo Que Humaniza. 71
1.7. A participação dialógica e criativa das Famílias na produção do Currículo da Escola Municipal das crianças no presente e no futuro de Leme SP..... 76
1.8. Equipe Pedagógica e Comissão Municipal de Gestão do Processo Curricular de Leme SP. 99

PARTE II – A EDUCAÇÃO INFANTIL: PORTA DE ENTRADA DA EDUCAÇÃO QUE ACOLHE E DA ESCOLA QUE HUMANIZA. 101

2.1. Caracterização da Educação Infantil de Leme SP: realidade, princípios e metas. 102
2.2. A Educação da Criança de 0-03 anos: pressupostos legais e pedagógicos. 109
2.3. A Educação da Criança de 04-05 anos: a realidade municipal e as metas. 118
2.4. O fundamento estrutural da Educação Infantil de Leme SP: A Criança como Sujeito de Direitos e o Direito à Aprendizagem. 124
2.5. Como organizar o espaço pedagógico para o desenvolvimento humano pleno da criança. Brinquedos, Brincadeiras e os princípios de aprendizagem nas Infâncias. 127
2.6. Vivências, Campos de Experiências Educativas e Práticas Educacionais na Educação Infantil. 132
2.7. As práticas de Avaliação da Aprendizagem na Educação Infantil. 143
2.8. Línguas estrangeiras na educação infantil. 146
2.9. A equipe Organizacional da Educação Infantil nas Diretrizes Curriculares de Leme SP 149

PARTE III - A EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL: OS DIREITOS DE APRENDIZAGEM E A ESCOLA DA FORMAÇÃO HUMANA PLENA 151

3.1. Os Fundamentos Jurídicos e os Princípios Pedagógicos da Educação Fundamental. . 153
3.2. A organização curricular da Educação Fundamental de Leme SP. 161
3.3. Os Conteúdos, as práticas e os Percursos Formativos da Educação Fundamental 165
3.4. Os Temas Geradores e os Pressupostos Pedagógicos Essenciais da BNCC como orientação para o Currículo da Educação Fundamental de Leme SP 222
3.5. A Educação Fundamental, seus ciclos de aprendizagens e os dispositivos curriculares 225
3.6. O Sistema Municipal de Avaliação da Aprendizagem da Educação Fundamental de Leme SP 238

3.7. A equipe organizacional das Diretrizes Curriculares da Educação Fundamental de Leme SP 248
PARTE IV – A EDUCAÇÃO DE JOVENS, ADULTOS E IDOSOS (EJAI) de LEME SP. 251
4.1. O Projeto Político-Pedagógico da Educação de Jovens, Adultos e Idosos 252
4.2. As Diretrizes Curriculares Nacionais da EJAI e os recursos institucionais e didáticos .. 255
4.3. A organização dos Conteúdos e os Temas Geradores. 260
4.4. O projeto de Avaliação da Aprendizagem na singularidade da política de EJAI 270
4.5. A equipe organizacional da EJAI das Diretrizes Curriculares de Leme SP 272
PARTE V – OS PROJETOS INTERSETORIAIS DE EDUCAÇÃO DE LEME SP 273
5.1. Projeto de Formação Continuada dos Professores, Gestores e Coordenadores Pedagógicos (ODS 4) 274
5.2. Projeto de Complementação de Estudos e de Práticas de Progressão Escolar (ODS 4) 276
5.3. Educação Para o Trabalho (ODS 4 e 8). 277
5.4. Cidade Que Educa: Projetos de Preservação patrimonial e ecológica (ODS 4, 10, 11 e 12) 279
5.5. Educação Digital (ODS 4 e 11). 279
5.6. Educação Artística e Esportiva (ODS 4 e 10). 281
5.7. Educação e Saúde (ODS 3, 4 e 6). 282
5.8. Educação Ambiental (ODS 12, 13, 14 e 15). 283
5.9. Educação Básica e o Ensino dos Direitos Humanos (ODS 1, 2, 4, 5, 10, 11 e 16) 284
5.10. A Educação Para o Trânsito Humanizado (ODS 11). 288
5.11. As práticas de Avaliação nos projetos especiais (ODS 4). 289
5.12. Equipe de Gestão e de Organização dos projetos especiais de Leme SP. 290
PARTE VI – A POLÍTICA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INTEGRAL DE LEME SP 291
6.1. A Educação Integral como política pública do Direito à Educação. 292
6.2. A Educação Integral e a Escola de Tempo Integral de Leme SP 297
6.3. Equipe de Gestão e de Organização de Educação Integral nas Diretrizes Curriculares de Leme SP 302
PARTE VII – EDUCAÇÃO INCLUSIVA: DIVERSIDADES, DIFERENÇAS E IDENTIDADES 303
7.1. Educação Especial e Educação Inclusiva: conceituações históricas e pedagógicas. ... 304
7.2. Pressupostos Pedagógicos da Educação Inclusiva. 307
7.3. Equipe de Gestão e de Organização na Educação Inclusiva de Leme SP. 310
VIII – PROJETO DE EDUCAÇÃO PARA A PAZ E PARA A SUSTENTABILIDADE – LEME SP E UNESCO (ODS 17) 311
8.1. O Convênio Prefeitura Municipal de Leme SP e a UNESCO. 312
8.2. O Programa da UNESCO – os 17 ODS (Objetivos de Desenvolvimento Sustentável) para a agenda 2030. 320
CONSIDERAÇÕES FINAIS 327
BIBLIOGRAFIA DE APOIO - FUNDAMENTAÇÃO JURÍDICA E PEDAGÓGICA 331
I. MEMÓRIAS 350
II. EDUCAÇÃO DE LEME SP EM NÚMEROS 359
III. FORMADORES e FORMADORAS 2019 e 2020 362

INTRODUÇÃO

Apresentamos à cidade de Leme SP, com especial menção à rede municipal de Educação da cidade, o documento presente denominado ***Diretrizes Curriculares da Educação Básica Municipal de Leme SP (2020).*** Este é o documento educacional que deverá nortear todas as atividades referentes à Educação pelo prazo legal de 10 anos, além de buscar influenciar profundamente a história da organização escolar de Leme SP. Este documento quer ser um "esticador de horizontes", na expressão feliz do poeta Manoel de Barros, para todos os sujeitos envolvidos na responsabilidade de oferecer a Educação escolar, como um Direito e como uma possibilidade de Humanização e de Cidadania, nesta cidade. Ao mesmo tempo, quer ser um documento norteador do presente e um *testamento* para todas as gerações que perpassam pelas escolas lemenses.

A organização democrática do **Sistema Nacional de Educação** é uma tarefa histórica sem precedentes. Trata-se de buscar definir coletivamente os fundamentos da prática social da Educação, atribuir-lhe sentido político, dimensionar as determinações e as responsabilidades jurídicas, ordenar a base material, ou seja, o financiamento público necessário para empreender tal tarefa e explicitar as metas, os conteúdos, as escolhas pedagógicas e didáticas, os sujeitos envolvidos na relação educacional e suas prerrogativas institucionais, e trata-se ainda de definir as corresponsabilidades entre os entes jurídicos diversos, a União, os Estados e o Distrito Federal e os Municípios.

Cada um destes entes jurídicos tem suas reponsabilidades autônomas e integradas, definidas pela Constituição Federal da República (1988) e pelas leis que conjuntamente regulamentam ou normatizam o fundamental Direito à Educação, que se traduz num direito humano inalienável, plenamente consagrado na realidade jurídica do Brasil. Ninguém mais pode desconhecer que o **Direito à Educação** é um dos direitos basilares da vida democrática republicana, da vida social e cultural, da natureza da realidade política brasileira.

Esta conquista jurídica – o Direito à Educação – é recente na trajetória ou na marcha histórica da sociedade e do Estado brasileiro. Em períodos históricos de nossa formação colonial, que perdurou por mais de três séculos (1500 a 1822), no transcorrer de nossa organização monárquica e escravocrata no Império Brasileiro (1822-1889), não há como reconhecer a Educação, tomada no sentido formal, a Educação Escolar, como um direito democrático e universal, até mesmo pela natureza política destas duas formações históricas: uma Colônia de Exploração e um Império sustentado pela Escravização.

Somente com a República Brasileira (1889) tivemos a expressão jurídica formal, isto é, presente nos documentos legais republicanos emergentes, de reconhecimento da Educação Escolar como um dos fundamentos da Cidadania. Embora houvesse este reconhecimento legal, ainda não havia uma prática social que considerasse a Educação como um Direito de todas as pessoas do Brasil. Somente com a superação da economia de base agrária e seus sustentáculos, acelerada a partir da industrialização e da urbanização do Brasil definida pelo Estado, a partir de 1930, consolidando as bases das relações

de trabalho e de vida cultural, como relações próprias de uma sociedade capitalista em processo de modernização, encontraremos movimentos sociais e ideias que destacam a Educação escolar como uma necessidade cultural e um Direito de todas as pessoas para a efetivação de uma sociedade moderna, universalista, democrática e pluralista. De 1930 até os nossos dias o Brasil, através de muitas forças e de diversos grupos sociais, com propostas jurídicas diferentes e complexas, busca-se integrar a Educação escolar como um direito basilar da democracia e uma determinação cultural fundamental para sustentar o desenvolvimento econômico e social para todos os brasileiros e brasileiras.

Nas duas décadas finais do milênio passado, entre os anos de 1988 a 2000, nosso país viveu uma intensa época de lutas sociais, de debates, de discussões e de proposições de toda sorte, na marcha de recuperar o estado de direito, destituído pela ditadura civil-militar (1964-1985), que tinha deixado marcas profundas na vida política e social do país. O ano de 1988 marcaria a retomada plena da democracia e do estado de Direito, proclamado pela Constituição Cidadã, promulgada em 05 de outubro daquele ano. De lá para cá temos lutado, em diferentes frentes e de diversas formas, para garantir a Educação como um "*Direito subjetivo e social, dever do Estado e da Família*", para todos os brasileiros e brasileiras. Nas duas décadas iniciais deste terceiro milênio (de 2001 aos nossos dias), vimos serem produzidas diferentes propostas jurídicas, diferentes projetos econômicos e políticos, diversos projetos culturais e sociais e, igualmente, diferentes projetos de políticas públicas no campo da Educação.

De maneira acentuada registramos, nestas décadas recentes, o particular crescimento da consciência nacional sobre a importância estratégica da Educação para o desenvolvimento econômico e social do país. Não há como reconhecer uma sociedade como democrática, como uma sociedade avançada, como uma sociedade moderna e justa se não houver uma escola digna, universal, pública, gratuita, obrigatória, igualitária e acolhedora. Esta matriz filosófica parece ser a base de todas as demais conquistas jurídicas e educacionais do Brasil recente.

O documento que a cidade de Leme, no coração do estado de São Paulo, apresenta neste momento à sociedade e à história, é a resposta generosa, coletiva e participativa, de todos os professores e professoras, dos gestores e das gestoras, dos coordenadores pedagógicos e das coordenadoras, dos servidores e servidoras de todas as funções e de todas as atividades da rede municipal de educação, da equipe pedagógica e dirigente da mesma Secretaria Municipal de Educação, entregue às crianças e adolescentes de Leme SP, aos jovens e adultos que demandam o direito à Educação no Município.

Para construir as bases desse Currículo**,** tivemos que primeiramente sonhar juntos a necessidade de uma Educação e de uma Escola voltada para todos. Não se pode realizar a tarefa de produzir um Currículo**,** numa lógica de explicitação de uma mera lista de conteúdos recomendados ou numa determinação de condutas brotadas de uma leitura tecnicista, a partir de gabinetes ou de comissão de especialistas, de cima para baixo. Não haveria autoridade neste movimento e nem sujeitos nesse processo, faltaria *autoridade*, pois esta palavra vem etimologicamente do conceito de *autoria*, somente se reconhece a

autoridade de determinada prática, quando os sujeitos que a definem são seus autores, assumem a *autoria* deste processo.

O Currículo não brota magicamente de cabeças pensantes, mesmo geniais, nem nasce por conta própria. Um Currículo requer estudos e conhecimentos das práticas e das finalidades escolares, dos pressupostos jurídicos e legais que definem a Educação, como prática e bem público, das modalidades e graus da ação educacional, dos sujeitos ali envolvidos, das culturas das crianças, dos adolescentes, dos jovens, das classes sociais e da própria sociedade que envolve a Escola e lhe define finalidades.

A busca da produção de um Currículo nasce de uma **decisão política** e de uma **prática democrática e participativa**, como ocorreu em Leme SP nestes dois anos de labuta institucional, 2019 e 2020. A principal virtude de um Currículo consiste em buscar firmar culturas de diálogo constante entre todos os sujeitos, envolvidos na prática escolar e, igualmente, constituir *consensos pedagógicos e didáticos*, garantindo o pluralismo das formações e das áreas do conhecimento, respeitando as diferentes culturas escolares, reconhecendo o papel de protagonistas dos docentes, dos gestores e coordenadores, bem como de todas as demais funções e serviços realizados na Escola, o que define o caráter educativo de todos os trabalhadores da Educação e da Escola, além da inalienável condição de ***sujeitos de aprendizagens*** dos alunos e alunas. O Currículo envolve todas estas dimensões. Esta clareza conceitual e política está presente no pensamento que assim define:

> (...) É preciso entender o projeto político-pedagógico da escola como um situar-se num horizonte de possibilidades na caminhada, no cotidiano, imprimindo uma direção que se deriva de respostas a um feixe de indagações tais como: *que educação se quer e que tipo de cidadão se deseja, para que projeto de sociedade*? A direção se fará ao se entender e propor uma organização que se funda no entendimento compartilhado dos professores, dos alunos e demais interessados em educação. (ROMÃO; GADOTTI, 1994, p. 44)

Desse modo, o documento *Diretrizes Curriculares da Educação Básica Municipal de Leme SP (2020),* que aqui entregamos à rede municipal de educação da mesma cidade, à Municipalidade e a todos os cidadãos e cidadãs de Leme SP**,** é o produto final de uma longa e intensa caminhada reflexiva, envolveu uma revisão das práticas históricas acumuladas na experiência escolar, apresentou e cumpriu um intenso processo de formação continuada, definindo um percurso formativo que envolveu todos os segmentos escolares e educacionais. Passou por debates e escolhas, por conferências municipais, por escrutínios de temas e de questionários, até constituir-se num documento de consenso a buscar orientar as práticas e as responsabilidades comuns.

Para pensar este Currículo, com as características que estão aqui definidas, nos inspiramos na criteriosa definição de Freire (2003), quando afirma a relação orgânica que há entre as disposições da escola e as dimensões da sociedade e da vida cultural das pessoas:

> (...) o planejamento educacional, para qualquer sociedade, tem que responder às marcas e aos valores dessa sociedade. Só assim é que pode funcionar o processo educativo, ora como força estabilizadora, ora como fator de mudança. Às vezes, preservando determinadas formas de cultura. Outras, interferindo no processo histórico, instrumentalmente. De qualquer modo, para ser autêntico, é necessário ao processo educativo que se ponha em relação de organicidade com a contextura da sociedade a que se aplica (FREIRE, 2003, p. 10)

Deste modo, todos os que responderam ao apelo histórico de sonhar e pensar uma Educação e uma **Escola de Acolhimento e de Humanização**, como foram as premissas que orientaram nossos trabalhos, nossas aspirações e nossas sugestões curriculares são considerados autores deste documento e se tornam, por assim dizer, seus fiadores para o futuro. Ainda que tenhamos efetuado um documento final, materializando todas as sugestões e participações da rede municipal de educação de Leme SP, teremos ainda a tarefa de implementar tais disposições curriculares no cerne da cultura social e no centro da cultura escolar, de modo a fazer da escola um lugar de humanização, de produção de valores humanistas, de cultura da diversidade e de expressão da dignidade de toda pessoa humana.

Trata-se de um documento que irá nortear as ações da Secretaria da Educação de Leme SP por uma década, tal como preconiza a Constituição Federal e seus atos normativos e regulatórios. Este documento denominado ***Diretrizes Curriculares da Educação Básica Municipal de Leme SP (2020)*** é fruto de mil mãos e mil corações, reunidos pelo tempo de um ano de trabalhos intensos, de jornadas de formação continuada, de debates, de reuniões, de encontros e de entrevistas, de visitas monitoradas às unidades escolares, de conferências de pais e de professores, de plantões de assessoria e de consultoria educacional e pedagógica, de estudos de protocolos legais, de sistematização de propostas e de projetos, na direção de constituir um horizonte a ser trilhado pela rede municipal de Educação, bem como se constituir como um testamento fidedigno e universal, com a intenção de legar o melhor de todos nós às gerações que nos sucederão!

No presente documento curricular, estarão registradas as fundamentações jurídicas e pedagógicas, próprias da legislação e da disposição das diretrizes curriculares da Educação Básica do Brasil, explicitadas na PARTE I. Nesta parte, todos os leitores e leitoras poderão encontrar as justificativas jurídicas e as escolhas pedagógicas, realizadas no longo e dialógico processo de produção coletiva do mesmo, no transcorrer dos anos de 2019 e 2020. Estão descritas as motivações e apresentados os principais agentes de liderança e de coordenação deste processo. O processo descritivo e histórico da apresentação do processo de envolvimento de toda a rede municipal de Educação de Leme SP demonstra seu caráter democrático e participativo, coerente com as determinações pertinentes da legislação brasileira atual.

Na PARTE II estão definidas as bases jurídicas e as originais formulações da Educação Infantil de rede municipal de Educação de Leme SP. A Educação Infantil é a pri-

meira modalidade ou grau de oferta e de organização da Educação formal no município. Trata-se de uma conquista jurídica da sociedade brasileira, o reconhecimento da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica. Nesta parte, estão registradas as concepções hegemônicas sobre Educação das Crianças de 0 a 05 anos e as formas de apresentação dos princípios e organizações didáticas das vivências e das experiências educacionais infantis.

Já na PARTE III do presente documento, encontram-se registradas as matrizes da fundamentação legal e dos eixos pedagógicos da Educação Fundamental de Leme SP. A Educação Fundamental (06 a 14 anos), organizada em 09 anos de escolarização obrigatória, é a parte central da estrutura da Educação Básica da Brasil. Nesta parte de nosso documento comum, poderemos encontrar os fundamentos político-pedagógicas da Educação Fundamental de Leme SP, a partir da definição e das escolhas do coletivo de professores, gestores e servidores da Educação da cidade.

A organização das práticas de Educação de Jovens, de Adultos e de Idosos em Leme SP está definida na PARTE IV. Ali se condensam os referenciais teóricos e as determinações didáticas, pensadas e ordenadas para este segmento da Educação Municipal, de acordo com as disposições da política de EJAI, definida pelos órgãos normativos nacionais.

NA PARTE V deste documento estão previstas as atividades intersetoriais e encontram-se descritos os projetos diversos que integram o conjunto de ações pedagógicas transversais da organização curricular de Leme SP. Estes projetos estão definidos a partir de sua matriz curricular, de modo a integrar sempre um dos eixos da educação e da organização das diretrizes curriculares da rede municipal de educação. Não concebemos os projetos sem esta articulação com as disposições pedagógicas gerais e integradoras.

A PARTE VI abrange todos os aspectos pertinentes à Educação Integral, um sonho que aos poucos se concretiza nas escolas municipais de Leme. A Educação Integral garante às crianças uma educação plena e *omnilatera*l centradas na criança, no direito à Educação e na Educação como direito.

Por uma questão organizacional a PARTE VII compreende a síntese da Educação Inclusiva, no entanto, todo este documento foi construído e voltado para a inclusão de toda criança e as singularidades que são típicas de todo ser humano. Cada criança, cada pessoa possui uma história que a torna única e deve ser compreendida de forma integrada para a inclusão social e cidadã.

A PARTE VIII do presente documento busca sintetizar todos os componentes que edificaram esta trajetória curricular com um acordo de cooperação internacional, efetivado junto ao Projeto UNESCO, conhecido pela sigla 17 ODS (Objetivos de Desenvolvimento Sustentável). Essas ODS permeiam as Diretrizes Curriculares de Leme SP de forma indicativa ora explicitamente, ora tacitamente, mas nunca de forma restritiva ou limitada. Caberá às escolas por meio de seus Projetos Políticos Pedagógicos e dos professores com seus planejamentos apropriarem-se dos conceitos em questão e efetivarem uma abordagem transdisciplinar para os estudantes.

A cidade de Leme SP é a única cidade brasileira, que não é uma capital de estado, que firmou um convênio com a UNESCO, para a formação de seus professores e de seus alunos e alunas, sobre os consagrados ODS, de amplitude mundial. Em Leme SP, por força da integração operacional e dos pressupostos comuns, este processo de formação se deu de forma partilhada, resultando numa marca específica do Currículo da cidade. Trata-se de uma pioneira cidade a constituir seu currículo sobre os 17 ODS. Leme SP é a única cidade brasileira a ter esta parceria integradora e a concluir suas diretrizes curriculares sobre tais fundamentos.

Enfim, ao final, há o registro dos principais momentos e das mais destacadas etapas da produção deste documento norteador da Educação de Leme SP. As fotos, os eventos, as imagens e os sujeitos envolvidos neste processo, histórico e pedagógico, permanecerão como testemunhas de uma vontade coletiva de fazer da Educação, um direito inalienável de todas as crianças, de todos os adolescentes, de todos os jovens e adultos da cidade de Leme SP. A proposta que ora registramos neste documento torna evidente a concepção da Educação como Direito e do Direito à Educação, na realidade da cidade de Leme SP. Este documento deverá dar um rumo, uma linha, demonstrar um percurso a ser percorrido pela comunidade educacional da cidade, no que diz respeito à Educação.

Convidamos a todos os cidadãos e cidadãs de Leme SP a ler e compreender estes textos e seus fundamentos, estas páginas e suas motivações e inspirações. Convidamos ainda mais os educadores, os gestores, os professores e professoras, os servidores e servidoras da Educação Municipal. Procurem encontrar aqui os percursos, os caminhos, as trilhas que deverão nos orientar para a marcha da conquista da **Educação que Humaniza e da Escola que Acolhe**.

PARTE I - OS FUNDAMENTOS LEGAIS E PEDAGÓGICOS e os PROCESSOS COLETIVOS e PARTICIPATIVOS DA PRODUÇÃO SOCIAL DO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO BÁSICA DE LEME SP

"Para isso existem as escolas: não para ensinar as respostas, mas para ensinar as perguntas. As respostas nos permitem andar sobre a terra firme. Mas somente as perguntas nos permitem entrar pelo mar desconhecido."

Rubem Alves

PARTE I. – OS FUNDAMENTOS LEGAIS E PEDAGÓGICOS e os PROCESSOS COLETIVOS e PARTICIPATIVOS DA PRODUÇÃO SOCIAL DO CURRÍCULO DA EDUCAÇÂO BÁSICA DE LEME SP.

Nesta parte inicial deste documento buscaremos apresentar todos os fundamentos legais e jurídicos que determinam a criação das Diretrizes Curriculares por parte do Município. Apresentaremos também os fundamentos históricos, os dados sociais e as premissas filosóficas e pedagógicas que embasam toda a construção das Diretrizes Curriculares da Educação Básica Municipal de Leme SP (2020).

Educação Básica é nome próprio que se dá ao conjunto de três graus ou de três modalidades de Educação escolar: a Educação Infantil (de 0 a 05 anos), a Educação Fundamental (de 06 a 14 anos) e o Ensino Médio (de 15 a 17 anos). A legislação educacional brasileira define estas três modalidades ou graus da Educação Básica como níveis autônomos e sequenciais, com identidades próprias e integradas entre si. Esta definição de Educação Básica deveria ser o pressuposto de todas as ações de planejamento, de gestão e de reconhecimento das modalidades de educação que se conjugam nesta forma de pensar e conceber a Escola.

A organização da Educação Nacional deriva de preceitos constitucionais, tanto na proclamação do Direito à Educação quanto na definição jurídica, institucional e organizacional, desses direitos, de suas formas e características. Os artigos estruturais da Constituição Federal de 1988 assim definem o direito à Educação:

> Art. 205 – A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL,1988)

Este artigo aparecerá outras vezes no presente documento, de forma recorrente, para nos convencer plenamente deste fundamento constitucional. Por sua vez, quando tratam da ordenação do sistema nacional de Educação os artigos da Constituição Brasileira assim se referem:

> Art. 210. Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais. (BRASIL,1988)

A regulamentação das determinações constitucionais se dá pela promulgação de uma Lei específica, que deve ser votada pelo Congresso Nacional para dar conta da realização do direito à Educação para todos os brasileiros e brasileiras, bem como definir a estrutura, a organização, o financiamento, os processos, conteúdos e dimensões da Educação. A lei que regulamenta a Educação, como base matricial, recebe o nome de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, conhecida pela sigla LDBEN. No caso de nossa realidade atual, a nossa LDBEN data de 1996, tendo sido promulgada no dia 20 de dezembro de 1996 com 92 artigos, recebendo o número de Lei 9394/1996. Esta Lei ainda

é a Lei Maior que regulamenta e normatiza a estrutura e o funcionamento do Sistema Nacional de Educação do Brasil, por determinação constitucional. Esta Lei assim prescreve a obrigação de planejar e de produzir os instrumentos de ordenação curricular da União, dos Estados e das escolas municipais:

> Art. 9º. A União incumbir-se-á de:
>
> I - Elaborar o Plano Nacional de Educação, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios;
>
> IV - Estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum. (BRASIL, 1988)

Tanto a Constituição Federal quanto a LDBEN definem a responsabilidade consorciada da União, dos Estados e dos Municípios, como entes jurídicos autônomos, na oferta, planejamento, gestão e financiamento das redes de Educação no país. A União tem suas funções e prerrogativas definidas em Lei, os Estados igualmente assumem suas respectivas finalidades e obrigações e os Municípios ficam legalmente responsabilizados por graus, modalidades e níveis de Educação, a serem administrados de maneira autônoma e integrada.

As leis gerais da Educação Brasileira são produzidas pelo Poder Legislativo, cabendo ao Poder Executivo a gestão, o planejamento das formas de financiamento e a realização da oferta e manutenção das escolas e seus respectivos agentes, meios e recursos. O Conselho Nacional de Educação, cuja sigla é CNE, é o órgão maior de produção de resoluções e normas, órgão máximo de regulação normativa da Educação, vinculado ao Poder Executivo, com formação paritária entre a representação da sociedade civil, dos segmentos educacionais e das categorias de trabalhadores da Educação, além dos designados pelo Poder Executivo.

Por força da Lei, a União, os estados e os municípios deveriam definir, em processo plenamente regulado e definido criteriosamente, os seus planos gerais e específicos de Educação. O Plano de Educação prevê a produção, a partir de consultas e de participações da sociedade civil, na direção de produzir um Plano Nacional de Educação, depois, consequentemente, os 26 estados e o Distrito Federal deverão produzir seus planos estaduais e distrital de Educação e, por fim, os 5.570 municípios deveriam aprovar seus respectivos Planos Municipais de Educação. A União promulgou seu Plano Nacional e Educação em 25 de junho de 2014, com vigência até o dia 25 de junho de 2024, como determina a Constituição, ao proclamar a validade decenal para os documentos desta natureza, constituindo a Lei 13005/2014. O Estado de São Paulo promulgou seu Plano Estadual de Educação em 2016, igualmente com validade de dez anos. O Município de Leme SP, coerente com as determinações legais superiores, definiu seu Plano Municipal de Educação pela Lei 698, de 23 de junho de 2015.

O Conselho Nacional de Educação (CNE), em parceria com o Ministério da Edu-

cação, é o órgão de produção, de planejamento, de gestão e de avaliação dos sistemas educacionais estaduais e, em parte, dispõe recursos e induz as práticas educativas dos municípios e de suas responsabilidades educacionais.

A União tem a obrigação de produzir as Diretrizes Curriculares Nacionais, de modo a oferecer uma organização comum e geral para o ordenamento dos currículos das escolas federais, estaduais e municipais. Por sua vez**,** os Estados da Federação são convocados pela legislação a produzir seus próprios referenciais curriculares estaduais, articulado ao que foi produzido pela União, mesmo assim com marcas singulares e diversificadas.

Os Munícipios, em última instância, alinhados à União e aos preceitos curriculares estaduais, têm a obrigação de produzir suas próprias diretrizes curriculares municipais, sobretudo nas áreas e nos campos de atuação nas quais são responsáveis plenos, na maioria das vezes, por razões diversas, na Educação Infantil e no Ensino Fundamental. A Educação de Jovens, Adultos e Idosos, muitas vezes, igualmente fica sob responsabilidade associada dos municípios com a União ou, em outas situações, acabam sendo atribuição exclusiva da política educacional municipal.

A República brasileira produziu suas mais recentes e vigentes diretrizes curriculares no transcorrer da década dos anos 2000 e 2010. Um esforço gigantesco foi efetivado nestes órgãos, comandados pelo MEC (Ministério da Educação) e pelo CNE (Conselho Nacional de Educação), articulados legisladores da Educação, de modo que as diretrizes curriculares da Educação Infantil foram promulgadas, em 11 de novembro de 2009, pelo Parecer 20/CEB do CNE. Já as diretrizes curriculares da Educação Fundamental foram plenamente aprovadas em 09/12/2010 através da homologação do parecer CEB/CNE 11/10. As diretrizes curriculares para o ensino médio foram aprovadas em 30 de janeiro de 2012. O documento oficial, com todas as aprovações curriculares gerais, foi editado pelo MEC em 2013.

Consoante a estas responsabilidades consorciadas por Lei o Estado de São Paulo, promulgou suas diretrizes curriculares estaduais em 01 de agosto de 2019, recebendo o nome de **Currículo Paulista**. A obrigação constitucional definia, igualmente, a obrigatoriedade de os municípios realizarem a produção de suas diretrizes municipais até o ano de 2020. Este documento é a consolidação desta obrigação constitucional, plenamente cumprida pelo Município, dentro do prazo legal, com autoria e identidade.

Outra fundamental integração curricular do sistema nacional de Educação decorre da previsão legal de haver uma base comum curricular, complementada por uma base local, regional e diversificada, de modo a dar organicidade ao universo educacional, escolar e curricular da escola brasileira. Nesta direção, a União envidou os esforços para produzir o documento denominado Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017).

Em 2015 e 2016, o governo federal estabeleceu as formas e encaminhamentos de produção da base nacional. As rupturas políticas, efetivadas no país naquele ano, determinaram que a base nacional comum tivesse igualmente rupturas e deslocamentos. O governo que assumiu a União fez duas mudanças estruturais no Sistema nacional de Educação, passíveis de questionamentos e de contestação. Retirou a modalidade de Ensino

Médio do conjunto articulado de níveis e graus da Educação nacional, dando-lhe um tratamento legal e curricular à parte, desmantelando o conceito constitucional de Educação Básica que prevalecera desde 1988. Ficava, por assim dizer, fragmentada e desintegrada esta conquista legal e constitucional por estes movimentos jurídicos disformes.

Por outro lado, depois de apressadas consultas, promulgou a Base Nacional Comum Curricular, denominada BNCC, em 17 de dezembro de 2017, pela Resolução CNE/CP 02, definindo uma "base nacional comum curricular para a Educação Infantil e a Educação Fundamental". Além de fragmentado e desarticulado, este documento padecia da orgânica complementaridade da Educação Média. Publicado e com força de Lei, a BNCC desencadeou um amplo reflexo no Brasil, sobretudo no campo da Educação Escolar, de modo a apropriar-se do que fosse legalmente necessário e se pudesse empreender a construção da parte diversificada das diretrizes curriculares.

A BNCC, Base Nacional Comum Curricular, de 2017, define que os Municípios deverão promulgar sua própria base municipal comum curricular até o término do ano de 2020. Igualmente, este documento concentra esta obrigação e materializa o cumprimento da obrigação municipal de realizar esta tarefa legal e planejadora.

Sabemos muito das contradições, dos desafios e das insuficiências da Educação Pública do Brasil. É necessário, no entanto, uma compreensão histórica e política destas contradições, que se apresentam cumulativamente, de modo a não produzir nas pessoas, notadamente nos educadores, uma sensação de impossibilidade ou imobilismo diante da realidade da Escola, nem tampouco cair num idealismo ingênuo, que evoca mais algumas soluções supostamente mágicas para a mudança e a produção de um Educação e uma Escola digna, bem planejada, bem gerida e voltada par dar conta de suas finalidades constitucionais.

Entendemos que:

> As condições estruturais de mudança e de radical transformação da escola e da educação em nosso país estão dadas, estão abertas. Trata-se de reconhecer que, sem algumas pré-condições materiais, isto é, econômicas, e sem as determinações políticas e institucionais derivadas dessa materialidade, todo discurso e toda a projeção sobre educação redunda em vazios idealistas, quando não reproduzem lugares comuns, próprios de um pessimismo crasso, paralisante e determinista. (NUNES, 2018, p. 63)

Cada um destes níveis ou graus da Educação tem sua identidade institucional e pedagógica e sobre cada um desses espaços pairam prerrogativas jurídicas, dimensões pedagógicas e finalidades educacionais específicas e integradas.

A construção coletiva e a produção democrática de uma tarefa tão exigente quanto esta, a de produzir um *percurso formativo*, ou seja, um currículo capaz de orientar toda a dinâmica educacional do município, não se apresenta como uma tarefa fácil, nem tampouco, simples. Trata-se de um esforço coletivo que deve ser acompanhado de constantes avaliações, pois o documento final, nem sua finalidade institucional, fará a devida orientação das atividades educacionais deste momento histórico, além de ter a incumbência e a

abrangência de ordenar e de inspirar as práticas educacionais municipais por uma década.

Esta responsabilidade se amplia por esta abrangência e por esta plenitude histórica e cronológica. Nesse sentido, para produzir um documento desta envergadura, requer-se dos sujeitos envolvidos a vontade comum de fazer o melhor de si, de constituir as condições institucionais e pessoais capazes de efetuar no prazo concordado o melhor itinerário reflexivo, formativo e orientativo, das atividades educacionais da cidade de Leme-SP.

O conceito fundamental que deve orientar esta produção coletiva é o conceito de **participação**. Participar não é somente constar física ou numeralmente num determinado universo ou contingente. Participar significa ser sujeito, saber ouvir, falar, debater, apresentar sugestões, contrapor-se**,** argumentativamente, discordar, buscar consensos e, finalmente, criar, sugerir, propor e melhorar as condições históricas e institucionais do universo que se pretende investigar. Assim, a questão da produção do currículo em Leme SP, deu-se inicialmente com um convite à participação coletiva de todos os sujeitos envolvidos na Rede Municipal de Educação.

Além do princípio da **participação**, tivemos o segundo pressuposto dessa empreitada que se estruturou sobre as concepções de criação coletiva e de sugestão grupal e individual. Na verdade, a **criação** aqui é entendida como o conjunto de ordenação de práticas pedagógicas e o aparato da organização do trabalho curricular diário que sempre esteve em pauta, pois esta criação atual deverá igualmente inspirar outros educadores, estando sempre aberta a outros estudantes e adolescentes de modo que, ao passar do tempo, haja uma prática comum, haja um reconhecimento institucional unitário nos conhecimentos e nas modalidades organizacionais da Educação de Leme SP, que seja capaz de produzir uma identidade, tanto na Educação quanto na formação cultural de todas as pessoas do Município.

Os princípios de **Participação, criação e democracia** são ideias comuns que se integram entre si. A democracia, nesse caso, consiste na possibilidade sempre aberta de intervenção, de proposição, de questionamento e, ao mesmo tempo, lugar e tempo de efetivas sugestões e de apresentação de dimensões possíveis de serem integradas à totalidade do fenômeno educacional em curso.

O Currículo Municipal que aspiramos construir está pautado nestas coordenadas antropológicas e sociais, isto é, na direção de organizar as práticas curriculares, na definição de um referencial teórico que sustente a proposição e a escolha de determinados conteúdos, as disposições dos fundamentos teóricos e práticos e, ao mesmo tempo, a formação continuada de todos os sujeitos envolvidos nesta realidade referencial, a rede municipal de Educação.

A prática pedagógica deve ser orientada por um conjunto de reflexões teóricas que se sustentam na visão de mundo, que abarcamos conjuntamente, nos princípios constitucionais que orientam o *Direito à Educação*, nas escolhas pedagógicas e políticas que a municipalidade, através de seus representantes, têm efetivado referendar nos documentos, que compõem o acervo educacional da cidade, bem como a composição dos elemen-

tos e dos projetos que emergem da original e criativa dinâmica da cidade de Leme SP e de sua organização curricular nos últimos anos.

São muitas as fontes de um trabalho pedagógico dessa natureza, e são muito exigentes os cuidados que temos para preservar a participação de todos (as), para garantir a autoria coletiva e para fixar ou sistematizar um percurso capaz de convencer as pessoas, de inspirá-las para seu ofício diário de educar e, ao mesmo tempo, de fazer das mesmas pessoas os autores reais desse processo histórico, democrático e curricular.

Na verdade, a produção de um currículo não pode ser uma tarefa exclusivamente *técnica*, pois o currículo é o **caminho**, o **percurso formativo**, que tanto nos orienta para chegarmos ao lugar em que estamos, quanto deve também ser o horizonte a inspirar a caminhada em direção à realização das metas e superação dos desafios que logramos sonhar juntos nessa empreitada. Assim, para constituir esta trilha coletiva, participativa e democrática de produção curricular, consideramos a trajetória cumulativa da Secretaria Municipal de Educação de Leme-SP, que é o órgão gestor do planejamento, da gestão e da orientação geral da Rede Municipal de Educação de Leme SP.

A Secretaria, através de sua equipe pedagógica, de suas coordenadorias e de seus especialistas, têm uma obrigação de estado, isto é, no ofício de exercer a liderança e promover a prática do constante esclarecimento, buscando também constituir uma determinada atitude ética comum a partir de uma gestão política dos interesses de todos os envolvidos, em sua diversidade e pluralidade. A *Ética da responsabilidade coletiva* e a *Política da participação de todos*, dessa forma, se apresentam como as premissas fundamentais deste processo, com as quais pretendemos construir um documento que seja tanto *esclarecedor* das atuais práticas educativas em Leme SP, quanto *inspirador* para a próxima década que se abre na direção de formar e de organizar um Rede Municipal de Acolhimento e de Humanização, como princípios geradores, que integram a competência técnica elevada e definem-se, a partir do compromisso político democrático, voltado para a pluralidade de todas as culturas que há na cidade, no município, na realidade regional, urbana e rural, da cidade de Leme-SP.

Nesta primeira parte de nosso documento *Diretrizes Curriculares da Educação Básica Municipal de Leme SP (2020)*, buscaremos apresentar os elementos legais e jurídicos, que dizem respeito à legislação educacional vigente, os fundamentos conceituais e filosóficos, que se expressam em categorias e princípios basilares, tais como a concepção de mundo, a definição de ser humano, a compreensão do que seja o Ensino e a Aprendizagem, a categorização de Educação e de Escola, entre outros pressupostos.

Apresentaremos, ainda, as trajetórias da Educação Escolar de Leme SP, bem como retomaremos aqui a contextualização histórica e educacional da cidade de Leme SP, para compreender sua identidade e para projetar as metas e as estratégias para a oferta da educação para todos, nos limites e nas prerrogativas da legislação curricular atual. Destacaremos a concepção de Educação, o que definimos como sendo a Educação Básica no Município de Leme SP, os fundamentos legais que responsabilizam o Município a produzir suas diretrizes curriculares, de modo a descrever o processo participativo e coletivo desta

empreitada.

Esta parte inicial de nossa organização curricular buscará apresentar os dados de bastidores, os contextos, as realidades históricas e os dados socioeconômicos da cidade de Leme SP, para buscar entender a especificidade do serviço público municipal da Educação e da organização da rede municipal de ensino. Nesta realidade é que buscaremos acentuar a pertinência e a originalidade das *Diretrizes Curriculares da Educação Básica Municipal de Leme SP (2020).*

1.1. Quais são as razões jurídicas e pedagógicas que determinam que o Município produza seu Currículo da Educação Básica?

No documento que deu início ao processo de convocação da rede de educação de Leme SP, para a produção coletiva e participativa das Diretrizes Curriculares Municipais, a reflexão que foi desenvolvida com todos os segmentos e com todas pessoas envolvidas na Educação Municipal estava já definida na premissa jurídica de que:

> A educação e a escola são as instituições responsáveis pela formação cultural e política das gerações de crianças e de jovens, que se integram e se sucedem na sociedade. Não há desenvolvimento econômico e social sem um consequente desenvolvimento educacional, universal, sustentável e qualitativo. (...) Neste milênio buscamos constituir algumas destacadas matrizes jurídicas e alguns fundamentais determinantes curriculares para integrar o desenvolvimento econômico esperado, com a plena oferta universal de uma escola para todos, socialmente qualificada. O PNE (Plano Nacional de Educação) de 2014 (Lei 13005/2014), a Lei Brasileira de Inclusão (Lei 13.146/2015) e a BNCC (Base Nacional Comum Curricular, 2017) são algumas das matrizes educacionais e jurídicas que foram conquistadas na trajetória recente da educação do Brasil. No entanto, tais diretrizes jurídicas e educacionais nasceram de diferentes universos sociais e políticos. Há diferentes projetos de sociedade que sustentam diversas e, muitas vezes, contraditórias, políticas educacionais nacionais. (...) Os projetos políticos em disputa na base social configuram diferentes projetos pedagógicos e curriculares em confronto na dinâmica educacional. Neste sentido, respeitando as diferenças, apresentamos nossa proposta de responder a esta importante questão: Como deve ser pensado e socialmente produzido o *melhor currículo* para garantir a diversidade cultural e social das escolas de Educação Básica da cidade de Leme-SP? Ou ainda: qual o currículo que a rede municipal de Leme SP precisa constituir como *base integradora e inspiradora de suas escolas* para garantir a unidade e a diversidade das escolas, das regiões e dos sujeitos educativos de seu laborioso, diverso e amplo universo cultural e geográfico municipal? (...) Quais são os fundamentos filosóficos e políticos da BNCC de 2017? Quais são as similaridades e diferenças entre os conceitos de: “competências essenciais” e “direitos de aprendizagem”; como seria a organização do espaço pedagógico das escolas em vista das *políticas de inclusão*, das demandas pelas *escolas de tempo integral*, da *avaliação emancipatória e formativa*, ao mesmo tempo em que se pretende garantir a igualdade das conquistas étnico-raciais e de igualdade na educação e na escola? Como formar crianças e jovens como

> protagonistas de suas aprendizagens? Quais seriam as práticas de gestão escolar necessárias para a construção de uma escola inclusiva e participativa? Qual seria o perfil do professor que esta escola necessitaria projetar? Qual seria a melhor arquitetura para a construção de escolas fundadas no *brincar e no cuidar*? (NUNES, 2019, p. 03)

Estas questões atravessaram as atividades de planejamento e de execução dos diferentes eventos, das diversas etapas e em todos os dispositivos de coleta, de manejo de dados, de formação continuada e de apresentação de propostas para a rede municipal de Leme SP. O trajeto que fizemos, desde as apresentações iniciais do Plano de Atividades até a coleta atual de sugestões, de proposições, de ideias e de movimentos educacionais e pedagógicos**,** deu-se na trilha de responder a estas questões e efetuar a possibilidade de conduzir as atividades coletivas e singulares dos educadores, gestores, coordenadores e especialistas em Educação do Município de Leme SP.

Sabemos que a Educação Escolar é um ato político, como buscaremos explicitar na apresentação de nossa fundamentação pedagógica, constante no presente documento, e desta forma estruturaremos as concepções de sustentação de nossa linha e de nossa fundamentação pedagógica.

O **Direito à Educação** é uma conquista social e política e hoje pode ser considerado como uma conquista jurídica. Cada época histórica, cada sociedade constituída deve expressar sua concepção de Educação e de Escola, com a qual buscará organizar a transmissão de conhecimentos e de atitudes, de saberes e de comportamentos social e culturalmente produzidos. Este reconhecimento está presente nas diretrizes curriculares da Educação Básica do Brasil quando anuncia que:

> A escola persegue finalidades. É importante ressaltar que os profissionais da educação precisam ter clareza das finalidades propostas pela legislação. Para tanto, há necessidade de refletir sobre a ação educativa que a escola desenvolve com base nas finalidades e nos objetivos que ela define. Uma das principais tarefas da escola ao longo do processo de elaboração do seu projeto político-pedagógico é o trabalho de refletir sobre sua intencionalidade educativa. O projeto político-pedagógico exige essa reflexão, assim como a explicitação de seu papel social e a definição dos caminhos a serem percorridos e das ações a serem desencadeadas por todos os envolvidos com o processo escolar. (BRASIL, 2011, p. 27)

Tomando como fundamentação e como inspiração essa clara determinação política entendemos que a produção de um Currículo deva ser uma escolha, a ser amiúde conquistada no debate e no diálogo entre todos os sujeitos envolvidos na organização, na gestão e na efetiva ação nesta escola. A tarefa de construir uma base curricular comum está presente na legislação nacional, com duas vertentes, aquela que sustenta que devamos ter um documento unificador, isto é, de reconhecimento de uma parte comum a todas as escolas e a todas as instâncias da Educação Básica, e a outra consideração de que cada município constitua a parte diversificada de sua base curricular, de modo a contemplar as marcas e as identidades da cidade, de seus habitantes, de seus educadores, de

seus gestores e de suas características culturais e socioeconômicas.

Esta reconhecida tarefa de produzir um Currículo, posta pela legislação recente, dispõe que haja um universo comum, de abrangência nacional, o que se buscou efetivar com a promulgação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) e uma parte diversificada, municipal, local, identitária das finalidades, das culturas e das escolhas educacionais, pedagógicas e culturais efetivadas pela cidade, pelos seus pares, complementando aquela base nacional e, em alguns casos, sobrepondo-se e dando-lhe marcas e características toda próprias. Lembramos sempre desta dupla responsabilidade ao dialogar com o pensamento de Cesar Nunes (2013) quando afirma que:

> Desenvolver diretrizes e princípios filosóficos, éticos e políticos emancipatórios a partir da consideração da ação de resistência e de afirmação de novas culturas e de valores presentes na sociedade brasileira atual, com o reconhecimento de uma marcha de cidadãos e cidadãs em busca de seus direitos e identidades, acentuadas nas décadas recentes, torna-se a premissa ou determinação fundante de nossa atuação. E, tal reconhecimento, desencadeia a intenção política de formar agentes públicos e sociais, educadores e professores do sistema público de educação, gestores e especialistas em políticas públicas numa concepção política e educacional de viés emancipatório, participativo, democrático e popular, buscando superar a tradição autoritária que todos herdamos e constituir bases e dispositivos de valoração de novas formas de convivência, solidariedade, costumes e práticas em vista da humanização, liberdade e igualdade social. (NUNES; ROMÃO, 2013, p. 158)

Desta maneira, a tarefa de produzir um documento curricular reveste-se de uma importância estrutural, pois todas as dimensões do planejamento dos conteúdos e dos conhecimentos, da execução de atividades didáticas e das práticas avaliativas, do perfil de professor (a) que se espera para cada um dos níveis e modalidades da Educação e da Escola Municipal, os critérios de gestão, as disposições de Avaliação, tudo isso passa pela definição de qual pessoa queremos formar, qual é o conceito de pessoa humana, de aluno, de docente que se supõe na Educação e na escola que atuamos.

A construção de uma Escola Que Acolhe, muito diferente do que se pode supor, não é uma tarefa que se apresente como fácil e de rápida constituição. As concepções políticas e pedagógicas que subsistem na nossa tradição cultural e escolar, muitas vezes, ditam as regras e pautam nossos comportamentos irrefletidos na dinâmica do cotidiano escolar. A escola tem sobre si muitas outras normatizações, visões de mundo, teorias e práticas de gestão, de organização institucional e curricular, diretrizes morais e comportamentais esperadas, práticas de avaliação excludentes, competitivas, mensurativas e coercitivas, que precisaremos tomar consciência destas estruturas para poder superar todas estas versões preexistentes no espaço e na organização do tempo e da cultura escolar.

Uma Educação como processo de Humanização e uma Escola que acolhe são pressupostos de um Currículo Humanizador. Trata-se de pensar os saberes e as condutas da Escola sobre o horizonte da Humanização, dos Direitos Humanos, da Emancipa-

ção e da Liberdade e Dignidade de toda Pessoa.

Esta Escola Que Acolhe e este Currículo Que Humaniza necessita ser o processo pelo qual se reinventa a Educação e a Escola no Brasil. Sobre esta possibilidade define a legislação sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais (2013):

> Para que se conquiste a inclusão social, a educação escolar deve fundamentar-se na ética e nos valores da liberdade, justiça social, pluralidade, solidariedade e sustentabilidade, cuja finalidade é o pleno desenvolvimento de seus sujeitos, nas dimensões individual e social de cidadãos conscientes de seus direitos e deveres, compromissados com a transformação social. Diante dessa concepção de educação, a escola é uma organização temporal, que deve ser menos rígida, segmentada e uniforme, a fim de que os estudantes, indistintamente, possam adequar seus tempos de aprendizagens de modo menos homogêneo e idealizado. (...) A escola, face às exigências da Educação Básica, precisa ser reinventada: priorizar processos capazes de gerar sujeitos inventivos, participativos, cooperativos, preparados para diversificadas inserções sociais, políticas, culturais, laborais e, ao mesmo tempo, capazes de intervir e problematizar as formas de produção e de vida. A escola tem, diante de si, o desafio de sua própria recriação, pois tudo que a ela se refere constitui-se como invenção: os rituais escolares são invenções de um determinado contexto sociocultural em movimento. (BRASIL, 2011, p. 25)

Nesta direção buscaremos explicitar as bases e os fundamentos de nossa proposição curricular coletiva, a partir do conhecimento das diversas pedagogias em disputa na sociedade brasileira, representando igualmente diferentes projetos de sociedade e de organização da esfera pública. Temos clareza de que há uma luta em busca da *hegemonia*, entre as propostas de desenvolvimento econômico, de organização do Estado, assim como há diversas e contraditórias propostas de organização curricular e didático-pedagógica da educação e da escola no Brasil atual. Nossa tarefa é de expressar esse conhecimento e reunir as melhores condições para construir nossa resposta e efetuar nossas escolhas, como distinção de nossa autonomia, como decorrência de nossa responsabilidade e como materialização de nossos deveres como educadores e como sujeitos públicos atuantes na Educação Básica Municipal.

A busca e a sedimentação de um fundamento pedagógico da produção de um currículo sempre deve buscar inspiração numa determinada visão de mundo que se expressa, muitas vezes, numa palavra, numa expressão substantiva, pode até ser retratado como um *slogan*, que se expressa como um recurso moderno, muito comum nas mídias atuais, para buscar caracterizar uma determinada identidade a um processo ou dado da realidade. O *slogan pedagógico*, por assim dizer, escolhido coletivamente para buscar inspirar a produção social e coletiva das *Diretrizes Curriculares da Educação Básica Municipal de Leme SP (2020), tomado* para marcar as etapas ou para dar visibilidade aos conceitos centrais do processo de planejamento, de sistematização e de promulgação destas diretrizes foi o seguinte: “**Leme SP, cidade que educa, escolas que acolhem, currículo que humaniza e professores que amam o que fazem”.**

Este lema foi repetido em todas as esferas da ação conjunta de formação continuada, de reflexão coletiva, nas reuniões, nos documentos, nas atividades de debates, nas conferências, nos espaços escolares, nas visitas às escolas, nas entrevistas e visualizações sociais de todos os procedimentos que envolviam a dinâmica da produção curricular.

Apresentaremos, a seguir, os significados da escolha desse lema e sua importância na inspiração do caminho formativo realizado pela comunidade educacional de Leme SP.

Como afirmamos, são quatro as coordenadas presentes na distinção e no significado ou no alcance semiológico dessa expressão. A primeira diz respeito à concepção de **cidade educadora**, que sustenta a afirmação e empresta significado ao dizer - ***cidade que educa***. Esta expressão afirmativa significa compreender o espaço urbano, o espaço vivencial político da cidade, o ambiente coletivo, cultural e simbólico da cidade, como um *espaço educador*. A cidade, antropologicamente, pela sua constituição histórica, pela sua localização geográfica, pela sua dimensão geofísica, pelas características culturais é, por si só, um espaço educativo ou educacional. Assim, compreender a cidade como *educadora* significa reiterar a ideia de que os espaços públicos ou os espaços sociais da cidade são também escolas de formação humana, lugares de adensamento da experiência humana em coletividade.

A cidade de Leme SP, é considerada aqui, como a primeira grande Escola que deve abarcar as casas dos seus moradores, os espaços públicos, os prédios históricos, o equipamento sustentável ou ambiental, as ruas em sua diversidade, o comércio efervescente da cidade, as atividades econômicas principais, as praças, igrejas, equipamentos médicos, teatros, os museus ou as casas tombadas, enfim, todas as marcas próprias da história, da arquitetura, da economia e da cultura local.

Integra ainda o conceito de **Cidade Que Educa** a geografia local, a produção econômica e cultural dos seus habitantes, a criatividade de seus artistas populares e profissionais, de suas criações simbólicas e materiais, de suas casas, artesanatos e produtos. Todo o universo econômico, cultural, político, social e religioso conta presença nesse conceito. A cidade educadora é**,** assim, a primeira grande distinção desse nosso esforço coletivo em produzir o currículo. Entendemos que a primeira grande materialidade da Educação de Leme SP é a sua própria constituição como *pólis*, como uma comunidade humana histórica e politicamente distinta, como ambiente físico social, como uma unidade espiritual coletiva e comum. Assim, todos os cidadãos e todas as cidadãs que habitam e vivem nesse espaço, convivem numa mesma realidade material, espiritual, simbólica e cultural.

Conhecer a cidade constitui a primeira grande forma de apropriação do mundo que nos circunda, do mundo que circunscreve a vida das crianças. A atividade educativa de desenvolver em todas as crianças da escola o reconhecimento de uma identidade educadora para a cidade e estimular a ver uma dimensão educativa nos espaços públicos e particulares, singulares e grupais da cidade, é uma tarefa que se coaduna com a intenção do currículo de fazer desta realidade – a cidade - a primeira unidade educativa a ser considerada. A **Cidade que educa**, a cidade educadora tem sido, portanto, primeira afirmação do lema ou do tema central de produção do currículo da cidade de Leme-SP.

A segunda coordenada diz respeito a um conceito filosófico, antropológico, sociológico e cultural que se expressa, em nossa trilha reflexiva curricular, numa virtude ética. **Escolas que acolhem** – esta é sua afirmação plena. O **Acolhimento** é um conceito ou uma virtude que se refere à perspectiva de fazer com que todas as pessoas se sintam bem recebidas, envolvidas, partindo da concepção ética de que todos somos iguais e diferentes. Iguais enquanto pessoas humanas, diferentes enquanto subjetividades.

Assim, criar mediações de esperança, de afeto, de atendimento, de respeitabilidade, definir liturgias e procedimentos de formação de um ambiente de afetos e de paz para que todos se sintam bem, se sintam envolvidos e participantes numa mesma realidade é o segundo universo de sentido deste *slogan pedagógico*. O **Acolhimento** se manifesta por um conjunto de ações ou de atividades que visam empaticamente integrar uma pessoa nova a um grupo já constituído. Acolher alguém em casa significa franquear-lhe, de maneira serena e segura, os espaços familiares; acolher alguém numa família significa dar-lhe códigos de receptividade e de pertencimento, de participação orgânica na vivência da família.

Acolher as crianças na escola, fazer com que a prática do acolhimento inspire as relações entre as pessoas supõe produzir uma Pedagogia do Acolhimento. Esta deve ser a primeira virtude da escola, antes mesmo de conhecer subjetiva e culturalmente cada criança, ela deve ser pensada como o sujeito principal da prática escolar, então, acolher as crianças é a primeira atitude educativa e política da Escola. Acolher significa reconhecê-las como sujeitos e protagonistas, respeitar a sua cultura oriunda de seu universo vivencial, seu bairro, de sua família, de seu espaço cultural e, ao mesmo tempo, formar e convidar a formar com ela uma comunidade investigativa de pessoas iguais na Escola. O Acolhimento é a virtude que se espera definir como primeira característica da Escola lemense.

Escolas que acolhem, Escolas que compreendem as condições prévias que perpassam a vida cotidiana dos seus alunos, nos seus bairros, nas unidades vivenciais de cada um, nas casas, nas ruas e nos múltiplos e diferentes locais que marcam a estrutura urbana e rural da cidade de Leme SP. Uma ***escola acolhedora*** configura a atitude inicial de um processo amplo de formação humana, de desenvolvimento afetivo, emocional e cognitivo, que são as disposições primordiais para uma relação escolar de sucesso e de emancipação.

As outras duas consequentes enunciações ou dois enunciados predicativos do *lema pedagógico* que inspirou a produção coletiva das diretrizes curriculares de Leme, acentuam novas virtudes a serem buscadas na vida educacional e escolar, bem como buscam criar as condições pedagógicas e sociais de sua vivência institucional e cultural. A primeira destas duas é - **Currículo que humaniza** -. Tomamos aqui dois conceitos estruturais para definir o alcance desta afirmação.

A primeira ideia de currículo que nos orienta não é aquela que se define como a concepção de fazer um livro de receitas de conteúdo, ou mesmo de produzir um documento frio, determinista, imperativo, que condense conteúdos logicamente produzidos ou se traduza numa lista de procedimento avaliativos que deverão ser assumidos, como um

dogma unilateral por todos os educadores**,** durante um período histórico. Nem se apresenta como a busca de uma fórmula mágica para gerir a vida e pautar as demandas e as contingências do dia a dia escolar.

O conceito de **Currículo**, nesta tarefa histórica e política que buscamos ajudar a construir em Leme SP, é um horizonte, um caminho, um conjunto de atividades que condensam metas, que explicitam práticas, que se sustentam em criteriosas teorias, que se inspira em perfis que nos deverão nortear, orientar e, ao mesmo tempo, engendrar e socializar algumas práticas exitosas na direção de consolidar as ideias, as teorias, os valores que já conseguimos identificar na rede municipal, sobre a Educação e a Escola.

O conceito de Humanização que sustenta esta enunciação é um dos fundamentos de nossa visão de mundo e de nossa assumida concepção de ensino e aprendizagem. **Humanizar** aqui, não se trata de um conceito estritamente sentimentalista, ou uma palavra simplesmente adjetivante. Humanizar, para os sujeitos envolvidos nesta tarefa, é uma categoria filosófica central; humanizar significa construir coletivamente e subjetivamente o ser humano em cada criança, em cada grupo e em cada pessoa. Humanizar significa dizer originalmente – qual deve ser nosso papel, devemos na escola criar ou desenvolver as condições originais da identidade humana – ou isso é um processo natural?

Nessa direção, já explicitamos nesse documento que **Humanização** e **Educação** são sinônimas, quando tomadas na trilha das Ciências Humanas. O *lema pedagógico* - **Currículo que Humaniza** – nos recorda a todo tempo que a Educação escolar deve caminhar na direção de subentender que a melhor função social e educacional do currículo consiste em buscar facultar a todas as crianças e a todas as pessoas, envolvidas no processo educacional**,** uma ampliação do conceito e da experiência de Humanização. Humanizar as crianças significa repassar a cada uma delas todos os conhecimentos humanamente acumulados, compreende orientar as condutas para que sejam moral e eticamente adequadas, definir práticas de ampliação de conhecimentos, de curiosidade intelectual, de crescimento cultural, ao mesmo tempo em que se propõe a respeitar todas as diferenças culturais, familiares e subjetivas, de cada um ou de cada uma, de modo a construir a *singularidade na diversidade.*

A humanização que nos inspira é um processo antropológico, cultural e político, de produção da condição humana, a cada geração, a cada pessoa, a cada identidade. **Humanizar** é, portanto, constituir as características humanas nas crianças, fazendo com que elas as desenvolvam a partir da sua autonomia e, ao mesmo tempo, projetar as características humanas na sociedade que nos circunda.

Humanização, nessa maneira de ver, decorre de dois eixos – 1) a humanização do próprio ser humano que tecnicamente é expressa na palavra latina *hominização*, isto é, fazer-se pessoa, constituir-se homem. Evidentemente que a escola cria as pré-condições para que cada criança se *hominize*, isto é, que se faça subjetiva e originalmente como um pleno ser humano. Esta característica também decorre uma segunda dimensão, - 2) a projeção das características humanas no mundo que nos circunda, na própria escola, na família, no bairro, na sociedade, na cidade, na cultura. Assim humanizar significa criar as

condições para o desenvolvimento humano no espaço educacional escolar, na cidade e na cultura.

A **humanização** não se reduz a um conjunto de práticas emocionais, e muito menos a um caráter apelativo sentimentalista. Humanização é um processo amplo, um processo longo, um processo de conjunto e de totalidade, envolve a criação, a reprodução e a afirmação dos valores humanos plenos.

A última característica do *lema pedagógico* que inspira a escritura e o processo sistematizador da prática curricular de Leme SP afirma: - **Professores (as) que amam o que fazem**. Há nessa expressão um sujeito coletivo e duas grandes atividades. Os professores e professoras, sujeitos singulares e coletivos, e as atividades de Amar e Fazer.

A descrição dos sujeitos, que são os professores e professoras, aqui tomados como todos os sujeitos da rede municipal de educação, todos os trabalhadores e trabalhadoras, os educadores e educadoras envolvidos na relação pedagógica, profissionais plenos presentes na rede de escolas de Leme SP, pois todos os profissionais que atuam na Escola são considerados como Educadores.

Cada um exerce suas funções específicas e singulares, são autônomos e integrados entre si, sempre voltados para o bem da criança, para o cumprimento das finalidades da educação e para a correta objetividade de formar as pessoas, de acolher e desenvolver as aptidões e criatividades das crianças e gerações que ali adentram. Os professores e professoras, os educadores e educadoras, os gestores e as gestoras, os coordenadores pedagógicos e as coordenadoras, a equipe de coordenação da Secretaria, o universo de servidores técnicos e laborais – todos estão presentes no conceito de Educadores, de modo que todos estão subsumidos na afirmação categórica - "**Professores (as) que amam o que fazem**!".

A característica mais radical desta afirmação é a atividade descrita como sendo uma prática que nasce do Amor. Entendemos aqui o conceito de Amor como uma virtude política e ética, como uma elevação de natureza estética, transformada aqui em ***valor pedagógico***. O Amor hoje é tomado como uma prática reducionista e, muitas vezes, assumido como uma palavra banal, uma palavra desfigurada que se confunde com expressões próprias do senso comum. Não é este o berço de sentido de nossa inspiração.

Assumimos o Amor como uma característica ou categoria ontológica essencialmente humana, como a qualidade ou a capacidade unicamente humana de gerar sentidos, de identificar emoções e de definir núcleos de valores, tanto nas condutas humanas, quanto na realidade da própria sociedade. O Amor aqui assume as dimensões de uma coordenada antropológica, o amor como característica essencial da condição humana. O ser humano é um **ser que ama**, é um ser que desenvolve a consciência da dignidade da vida, de si e dos outros.

O sentido pedagógico da expressão verbal **amar**, nesse caso, **quer significar** a capacidade de sentir-se humano e de fazer com que a condição humana possa dar sentido e orientação para toda a realidade do mundo, físico e cultural. Então, os *Professores (as) que amam o que fazem*, são os perfis motivacionais de todos os Professores, os educado-

res, a comunidade docente de Leme SP que têm no Amor, na dimensão humana, nas características operacionais e culturais, em sua própria identidade, o perfil da característica humana essencial - o acolhimento, o respeito, a liberdade, a dignidade humana, a possibilidade de uma relação criadora e criativa entre gerações, através da mediação do trabalho educacional e pedagógico.

Na mesma direção semiológica, o verbo **Amar**, quando relacionado ao ofício dos professores significa ser sujeito de sua escolha, de sua profissão, do ofício e da vocação que escolheu para atuar na sociedade – ser professor – é o que se entende na expressão "amar o que se faz". Isto significa projetar, na expressão de fazer bem uma determinada prática social, um valor radical e elevado. Os Professores, a comunidade docente, a comunidade gestora, as coordenações pedagógicas, os especialistas, servidores e trabalhadores da cidade de Leme SP, são destacados a partir da escolha que fizeram para orientar a sua identidade social e pedagógica. Somente pessoas realizadas, que detêm a consciência de sua escolha profissional, que **amam o que fazem**, são vocacionados para produzir na cidade de Leme SP uma intervenção na direção de fazer cada dia melhor a celebração e o reconhecimento do fenômeno da vida, da cultura, da identidade de cada pessoa tomando-a como a mais rica realidade da cidade, de seus habitantes e de sua identidade.

São estes os conceitos que sustentaram o planejamento, a execução e a validação coletiva das práticas de produção e de sistematização curricular em Leme SP, envolvidos sob o lema pedagógico – ***Leme SP, Cidade Que Educa, Escolas Que Acolhem, Currículo Que Humaniza, Professores (as) Que Amam o Que Fazem!***

1.2. Leme SP: a trajetória histórica da cidade, a rede municipal de Educação e o Currículo.

A cidade de Leme SP foi fundada em 1895, quando tomamos a referência sua elevação à categoria jurídica de Município. Mas, suas origens estão bem antes desta data. Considera-se que o fundador da cidade seja Manoel Joaquim de Oliveira Leme. Apresentaremos aqui um breve resumo da história de constituição econômica, política, social e cultural da Cidade de Leme SP. Como base de investigação desta apresentação, destacaremos os dados socioeconômicos da estrutura geral da Educação Municipal na cidade de Leme SP. Buscaremos apresentar, igualmente, os principais indicadores da avaliação externa (SAEB), percebidos pela rede municipal de ensino de Leme SP nos últimos anos, como um referencial para desenhar horizontes de superação e continuidade.

Em 1º de maio de 1875, a Companhia Paulista e o Governo da Província de São Paulo iniciaram a construção de um ramal férreo que, partindo de Cordeiros (hoje Cordeirópolis) e passando por Araras e Pirassununga, chegasse até o Rio Mogi Guaçu (Porto Ferreira). Tal empreitada iniciou em 18 de fevereiro de 1876. No dia 10 de abril de 1877, franqueava-se a primeira seção, de Cordeiros a Araras, e no dia 30 de setembro do mesmo ano era inaugurada a Estação de Manuel Leme.

Em torno desse núcleo foram erguidas duas edificações, um rancho e uma pequena venda para abastecer os moradores da região. Este foi o embrião da comunidade que

ali se formaria, com migrantes e imigrantes vindo de todas as regiões, ávidos pela promessa que a chegada da estrada de ferro trazia, de trabalho, progresso e prosperidade.

No dia 26 de dezembro de 1889, com o regime republicano, o governador do Estado de São Paulo, Prudente de Morais, criou o Distrito Policial da Estação de Leme, no município de Pirassununga. Não havia completado dois anos quando, pelo Decreto n.º 124, de 20 de janeiro de 1891, Jorge Tibiriçá, então, governador criou o Distrito de Paz da Estação Leme com as mesmas divisas do Distrito Policial.

Com o falecimento de Manoel Joaquim de Oliveira Leme, seus herdeiros doaram dois alqueires de terras para a construção da Igreja de São Manoel. O santo viria a se tornar padroeiro da cidade, em homenagem ao influente fazendeiro, que teria seu sobrenome eternizado como o nome da cidade que ajudou a fundar.

Leme desenvolveu-se rapidamente. O prestígio dos fazendeiros e moradores da região contribuiu para a sua elevação a município em 29 de agosto de 1895 pela Lei Estadual n.º 358.

Em 24 de outubro de 1895, foram eleitos Dr. Querubino Soeiro de Carvalho, Henrique Waldwogel, Luiz Clemente Sampaio, Romão Álvares Morales, Antonio da Silva Abade e Olímpio dos Santos como administradores da cidade. Foram empossados em 25 de novembro de 1895. Desde então o caráter progressista e altruísta do povo lemense marca a cultura da cidade. Há muitos fatos históricos nos quais se destacam as pessoas nascidas e vinculadas à cidade de Leme SP. Em todos os momentos da História do Brasil e, particularmente da trajetória histórica e política do Estado de São Paulo, sempre estiveram presentes os laboriosos habitantes de Leme SP.

Some-se a isso a força das muitas mulheres que saíram da cidade para fazer a diferença na história do Brasil. Caso de *Maria Augusta Thomaz* que desafiou o regime ditatorial, e dele foi vítima por sua militância em prol dos Direitos Humanos. Leme SP tem história na atuação política do país com muita intensidade e presença.

Leme também é berço de *Yolanda de Ataliba Nogueira Penteado*, a *princesinha do café* e, talvez, uma das pessoas consideradas como as mais destacadas atitudes denominadas como *mecenas* que o país conheceu. Casou-se com o magnata Francisco Matarazzo Sobrinho e com ele organizou a primeira Bienal de São Paulo. O Museu de Arte Moderna de São Paulo (MAM-SP) e o Museu de Arte Contemporânea (MAC-USP), foram resultado de sua dedicação pelas artes, também colaborou com a implantação do Museu de Arte de São Paulo (MASP), do qual chegou a ser diretora. No campo da produção cultural, esta atuação marca profundamente a história da cultura brasileira.

Enquanto as mulheres se destacavam no campo dos Direitos Humanos e da Cultura, um homem realizou marcante trabalho no campo da Educação: o prof. *Alcides Kammer de Andrade*. Professor de carreira e músico brilhante foi autor do hino municipal da cidade “Salve Leme”. Mesmo prestes a se aposentar, nunca deixou de contribuir para a sociedade**,** dedicando-se à alfabetização de jovens e adultos, quando ainda não havia uma política pública específica para este segmento social e educacional.

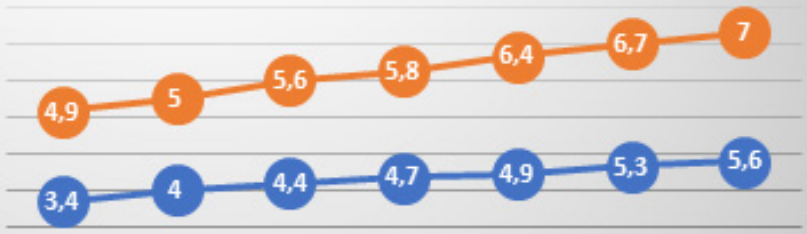
Seria injusta essa lista se não mencionássemos *Newton Prado*, herói lemense, que participou da *Revolta dos 18 do Forte* ou *Revolta do Forte de Copacabana,* como ficou conhecida a rebelião de militares de baixa patente contra o poder das oligarquias e a favor da democracia. Esses são alguns dos muitos cidadãos que dedicaram a vida pelo que acreditavam. Essas são as raízes do forte povo de Leme SP que continua fazendo a diferença com sua laboriosa dedicação e amor pelas causas culturais, democráticas e sociais que marcam a trajetória histórica dos grupos humanos, que definem características culturais próprias.

A cidade possui 403,077 km² e tem limites ao norte: Santa Cruz da Conceição e Pirassununga; a leste: Mogi Guaçu e Aguaí; ao sul: Araras; a oeste: Corumbataí e Rio Claro. População estimada de 103.391 pessoas, segundo o IBGE (2017). Neste ano de 2017, o salário médio mensal praticado na economia da cidade era de 2.4 salários mínimos. A cidade congrega um importante polo industrial, uma estrutura de agricultura mecanizada que se destaca na agricultura, como um polo produtivo do agronegócio da cana-de-açúcar e igualmente da pecuária. A cidade de Leme SP apresenta ainda uma rica variedade de comércio e de prestação de serviços, sendo um polo regional aglutinador destas atividades na microrregião.

Quanto à Educação, a cidade apresenta um excelente destaque nas estruturas de avaliação do Sistema Nacional de Educação recentes. Sabemos que os critérios de avaliação econômica e educacional são produzidos de maneira sincronizada, compreendendo sempre a relação orgânica que há entre o desenvolvimento cultural e escolar e o desejado desenvolvimento econômico. Para definir o IDH (Índice de Desenvolvimento Humano), os órgãos de avaliação externa levam em conta as condições materiais de saneamento de uma cidade, a estrutura e os serviços públicos e privados de Educação e a qualidade de vida, que integra outras políticas intersetoriais, como Saúde e Assistência.

O Índice de Desenvolvimento Humano Municipal **(IDHM)** de Leme SP era de 0,744 em 2010, considerado alto, e se deve, principalmente, em razão da longevidade e da educação de qualidade, cujo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica **(IDEB)** em 2017 era 7,0, como podemos acompanhar nos gráficos seguintes:

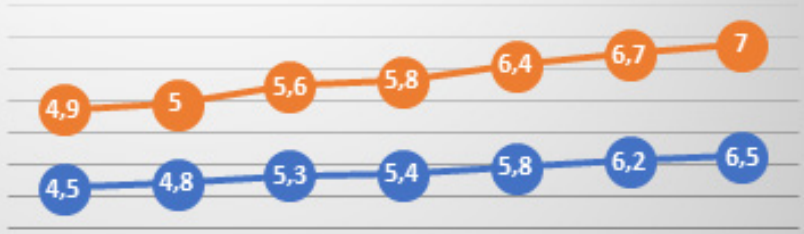
Comparativo IDEB Municipal
Brasil/Leme-SP
Anos Iniciais do Ensino Fundamental



	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017
IDEB municipal observado em Leme - SP	4,9	5	5,6	5,8	6,4	6,7	7
IDEB municipal observado no Brasil	3,4	4	4,4	4,7	4,9	5,3	5,6

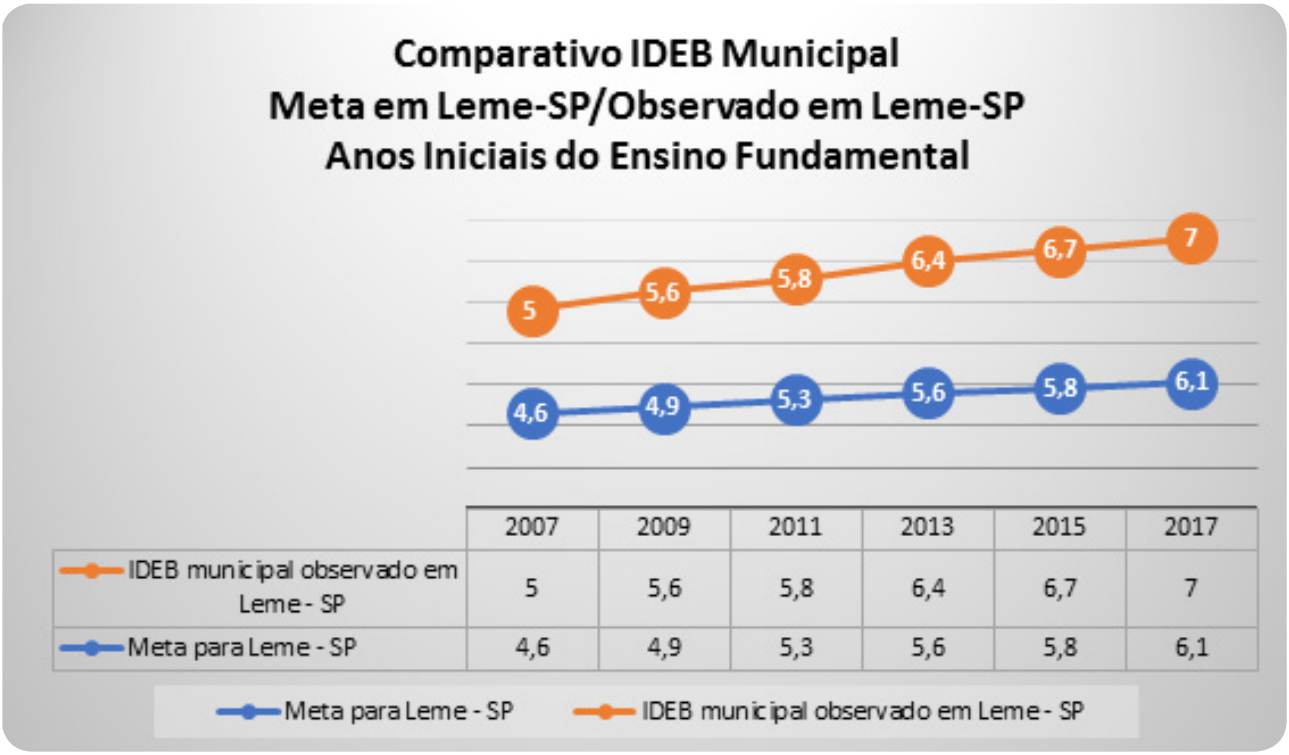
IDEB municipal observado no Brasil IDEB municipal observado em Leme - SP

Comparativo IDEB Municipal
São Paulo/Leme-SP
Anos Iniciais do Ensino Fundamental



	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017
IDEB municipal observado em Leme - SP	4,9	5	5,6	5,8	6,4	6,7	7
IDEB observado no Estado de São Paulo	4,5	4,8	5,3	5,4	5,8	6,2	6,5

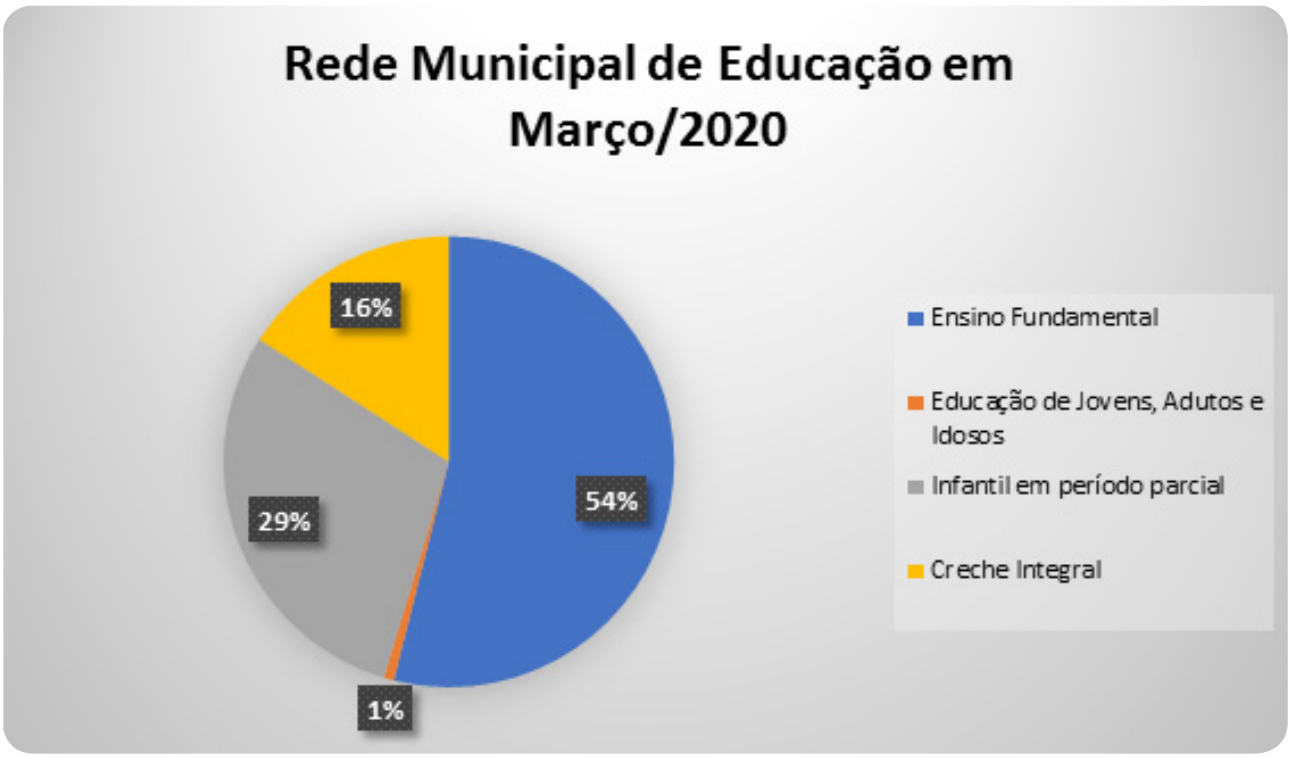
IDEB observado no Estado de São Paulo IDEB municipal observado em Leme - SP

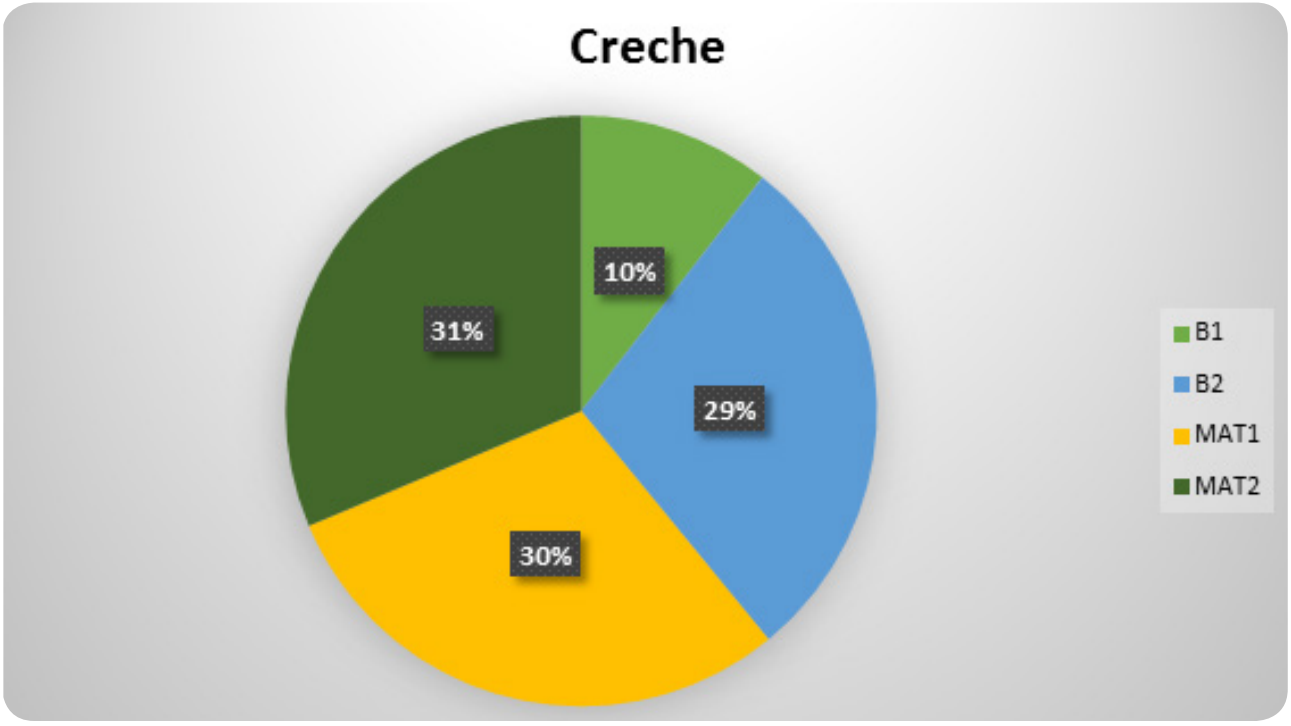


Para construir estes dados e identificar as características da rede municipal de Educação de Leme SP, as unidades escolares foram visitadas na primeira etapa do trabalho, com a proposta de imergir na realidade, conhecer e aprofundar a compreensão ***no chão da escola*** lemense. Os relatórios de rotina foram preenchidos pelos gestores (diretor e coordenador) das unidades. Tal experiência, ainda que tenha como função primeira a coleta de informações, serviu para aproximar as lideranças da rede de educação com os demais protagonistas do processo de construção das diretrizes curriculares.

- **As crianças e a rede municipal de Educação de Leme SP**

A rede municipal de educação de Leme SP registrava, em março de 2020, 10.307 alunos matriculados, sendo 5.559 crianças no Ensino Fundamental, 3.037 na Educação Infantil em período parcial, 1.620 na creche em período integral (mais 16 em período parcial) e 75 alunos na Educação de Jovens, Adultos e Idosos.





Berçário 1	170
Berçário 2	479
Maternal 1	479
Maternal 2	508

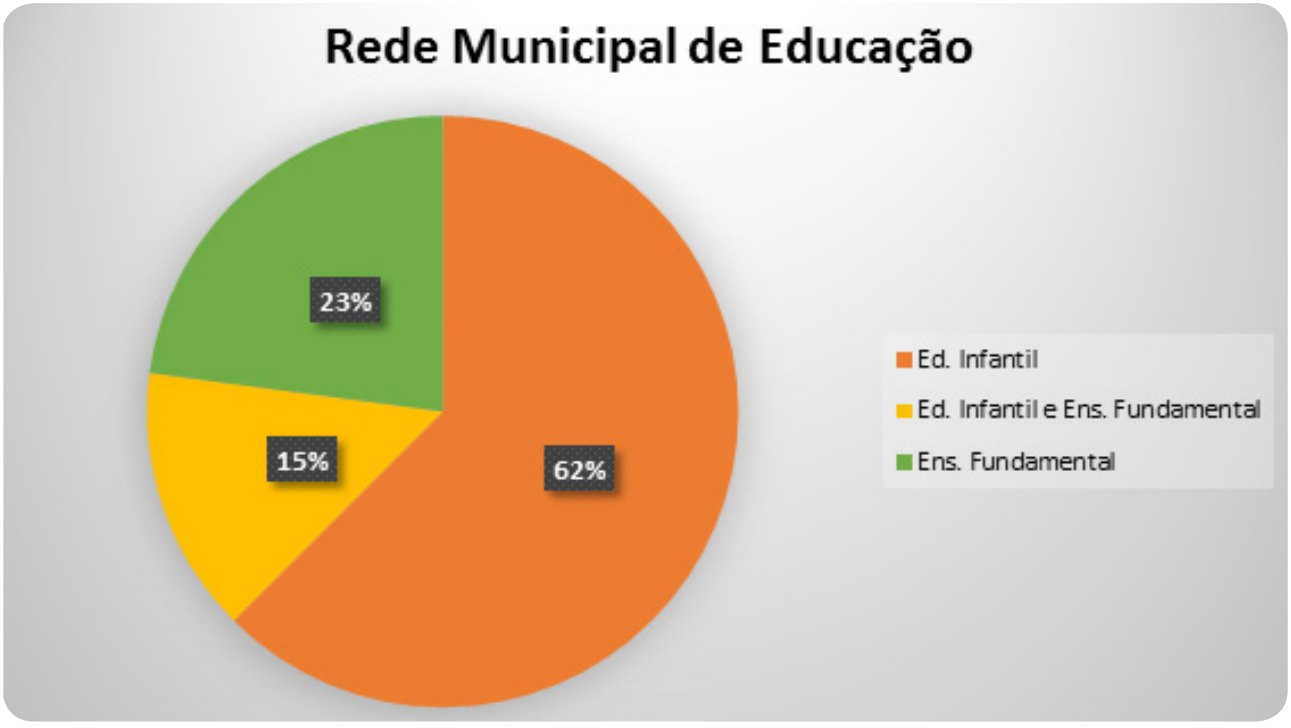
Buscamos, em seguida, identificar o perfil do corpo docente da Rede Municipal de Educação de Leme SP: buscar saber com quantos professores a Rede conta, sua formação profissional, o tempo de atuação na rede, dentre outros aspectos. Estes dados emer-

giram da pesquisa nos arquivos educacionais e das reuniões com as equipes gestora e pedagógica da Secretaria Municipal de Educação de Leme SP, com o propósito de traçar o perfil do corpo docente da Rede Municipal de Educação da cidade. As visitas técnicas, em todas as Unidades Escolares do município, tiveram o objetivo de coleta de informações acerca do histórico da Rede e igualmente delinear o perfil das atividades de formações ofertadas pela SME a seus profissionais docentes.

- **Perfil do corpo docente da Rede Municipal de Educação de Leme:**

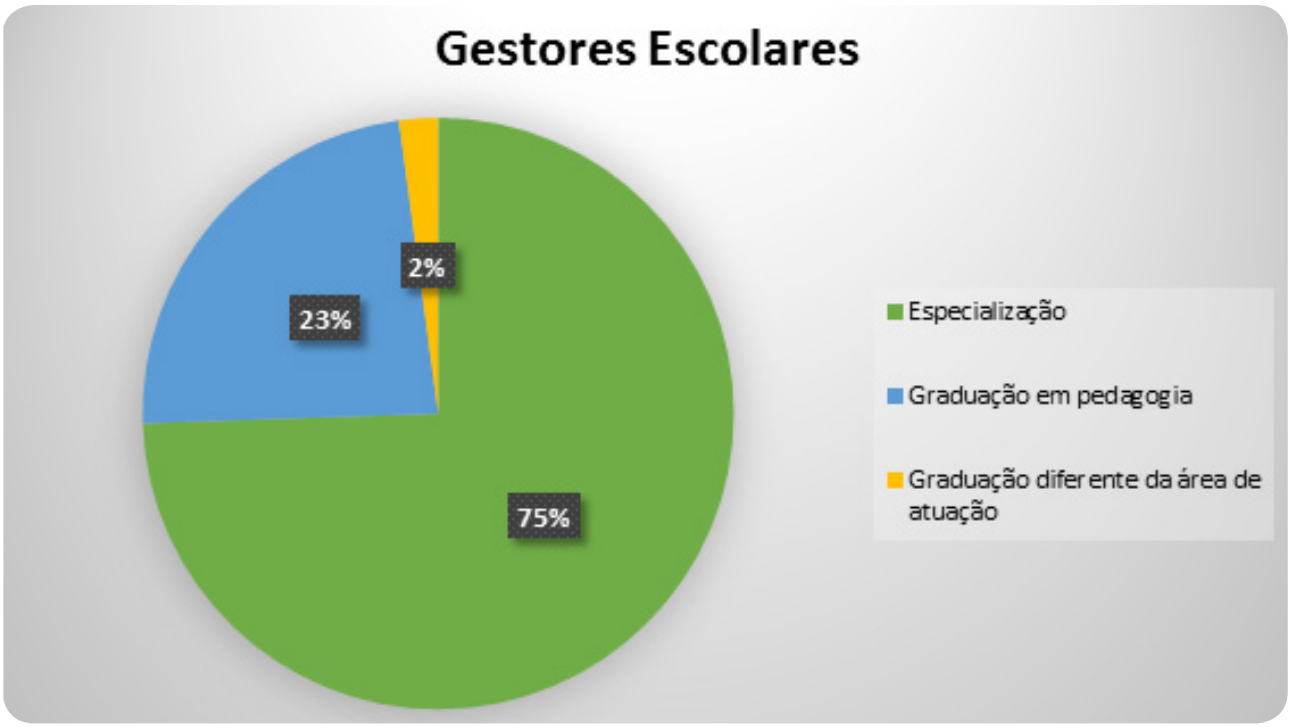
A rede municipal de educação da cidade, segundo informações da Secretaria Municipal de Educação de Leme SP, compõe-se de 48 unidades escolares, sendo:

- 30 unidades escolares ofertam exclusivamente a Educação Infantil – creche e/ou pré-escola;
- 07 unidades escolares ofertam as modalidades de Educação Infantil (creche e/ou pré-escola) e Ensino Fundamental (ciclo 1 – 1º ao 5º ano);
- 12 unidades escolares ofertam exclusivamente o Ensino Fundamental (ciclo 1 – 1º ao 5º ano).



Gestores escolares:

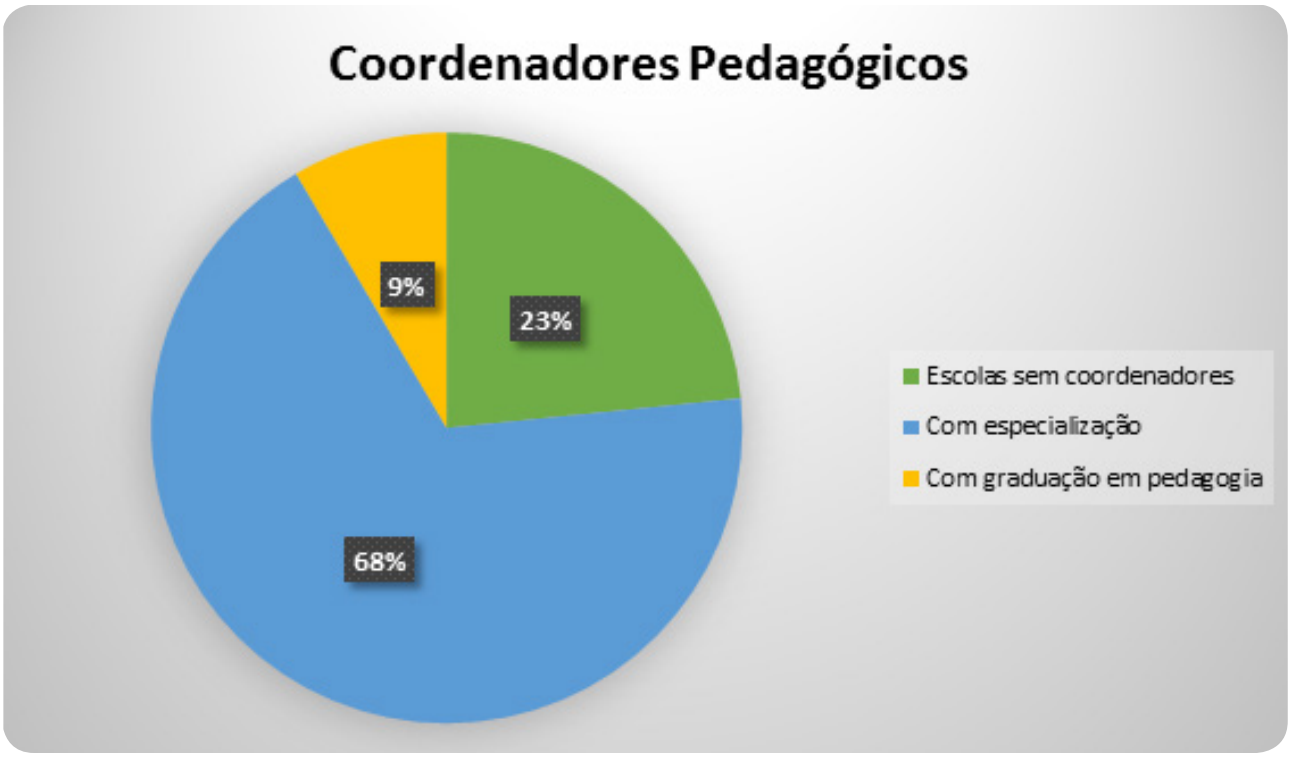
São 47 gestores nas unidades escolares. Destes, 40 profissionais têm especialização e todos têm graduação em pedagogia, 1 dos profissionais tem Mestrado concluído segundo informações da Secretaria Municipal de Educação de Leme SP em 2020.



Dos 47 gestores das unidades escolares, 19 profissionais estão na função há 10 anos ou mais; 14 profissionais têm entre 01 a 04 anos de experiência como gestores escolares; 08 profissionais têm entre 05 e 09 anos de experiência como gestores escolares; e 07 estão na função de gestor escolar há menos de 01 ano.

Coordenadores pedagógicos:

Segundo a Secretaria Municipal de Educação de Leme SP, todas as unidades escolares possuem professor-coordenador pedagógico. Dos 36 coordenadores 31 profissionais têm especialização e 5 são graduados em pedagogia - na área de atuação; nenhum profissional tem graduação diferente da área de atuação – outras formações.



Professores:

O corpo docente da rede municipal de educação de Leme compõe-se de 466 professores. A Secretaria Municipal de Educação de Leme SP destaca que as informações que seguem se baseiam em pesquisa, realizada em 2019, que entrevistou 128 professores, 27,46% do total de profissionais. Dos 128 professores consultados, 79 profissionais declararam ter alguma Especialização; 31 declararam ter graduação em Pedagogia; 11 professores declararam ter graduação em outras áreas; 07 professores têm ensino médio – Curso Normal.

- **Atribuições da equipe de coordenação pedagógica da SME:**

A equipe de Coordenação Pedagógica da SME tem por atribuições: participar da elaboração, execução e reconstrução de políticas públicas educacionais, propondo medidas que assegurem a educação escolar de qualidade; interpretar diretrizes para aplicá-las a diferentes realidades; avaliar diferentes medidas e projetos quanto a aspectos operacionais e quanto ao alcance de objetivos; assegurar o acesso e o fluxo de informações relativas ao trabalho educacional letivo em andamento, nos diferentes níveis do sistema de ensino; participar da elaboração dos planos de trabalho da Secretaria Municipal de Educação em que atua, no sentido de articular a ação dos diversos setores para o atendimento da atividade-fim do sistema de ensino; organizar seu plano de ação para orientar, acompanhar, assessorar as unidades escolares na elaboração e na concretização do projeto político pedagógico; proporcionar orientações ao trabalho pedagógico do Docente, Professor Coordenador, ao Diretor Escolar e Vice-Diretor; estabelecer, promover e direcionar formações que atendam às necessidades dos Professores Coordenadores Pedagógicos, Diretores Escolares e Vice-diretores; incentivar e promover a formação em serviço das unidades escolares; ter conhecimentos básicos sobre todos os segmentos que compõem a Educação Básica, quais sejam, Educação Infantil, Ensino Fundamental nas suas modalidades – ensino regular, ensino complementar, educação ambiental, educação física, educação de jovens e adultos; identificar as funções de cada segmento e diagnosticar as necessidades formativas dos professores, diretores e supervisores, por meio de estratégias diversas; planejar, coordenar, elaborar e efetivar o trabalho de formação continuada em serviço desses profissionais, ministrando cursos e/ou outra modalidade formativa; utilizar diferentes estratégias, materiais pedagógicos e/ou tecnologias para atingir os objetivos propostos em cada trabalho de formação elaborado para cada grupo específico; participar e coordenar reuniões pedagógicas colegiadas, da Educação Infantil e Ensino Fundamental, para planejamento e avaliação do processo de ***formação continuada*** e propô-las**,** quando necessário, assim como atender às necessidades de formação dos professores; manter registros e documentos constantes e atualizados, disponibilizando-os conforme cronograma a ser apresentado previamente; planejar ações a partir da realidade a qual estas se destinam e dentro do contexto de trabalho da Secretaria Municipal de Educação; aplicar diferentes métodos e instrumentos de avaliação; buscar diferentes recursos e fontes de informações que se mostrarem necessários dentro dos parâmetros pedagógicos estabelecidos; esta-

belecer programas de leitura de textos e livros aos profissionais do Magistério para que sejam debatidos nas reuniões de trabalho pedagógico; adotar medidas de emergência em situações não previstas, comunicando-as, de imediato aos superiores e à (ao) titular da Secretaria Municipal de Educação, dependendo da gravidade; executar quaisquer outras atribuições correlatas determinadas pela Secretaria Municipal de Educação de Leme SP.

- **Infraestrutura da Secretaria Municipal de Educação de Leme SP para a realização de cursos de Formação e Aperfeiçoamento**.

A Secretaria Municipal de Educação de Leme conta com instalações próprias e adequadas para a realização de cursos de formação e de aperfeiçoamento. O Centro de Aperfeiçoamento de Professores (CEAPRO) foi inaugurado em 2010 e contava apenas com um auditório. Em 2017, suas instalações foram ampliadas e adequadas com o incremento de mobiliários e equipamentos para a realização de diversos tipos de cursos. Foram criadas nove salas que possibilitam cursos e oficinas práticas diversas aos professores.

O auditório e as demais salas contam com equipamentos multimídia, mobiliários e materiais adequados às especificidades relativas aos usos e atividades. A maioria dos encontros de Formação Continuada com a rede municipal de Educação aconteceu neste acolhedor e bem equipado espaço.

A rede municipal de educação de Leme SP é, de modo geral, muito bem equipada, contando com uma estrutura física adequada às finalidades educacionais em todas as unidades. A rede conta com ampla oferta de material de trabalho para ser usado com as crianças (papéis, canetas, lápis de cor, livros e toda sorte de material de apoio), também conta com um número significativo e suficiente de material de mídia que pode ser usado como tecnologia de apoio educacional (Smart TVs, aparelhos de som e projetores) em cada unidade. De modo geral, o aspecto físico e material é excelente, com qualidade técnica e didática de ponta. Na maioria das escolas, todas as salas de aula possuem recursos de conforto térmico como ventiladores e/ou ar-condicionado. Ainda que muitas escolas tenham seu *layout* adaptado em razão do crescimento e readequação, ao longo do tempo, com exceção de uma escola (EMEB “Prof.ª Irene Feijó da Silva”) as demais escolas operam plenamente bem.

As escolas contam com um **Regimento Geral Municipal** e estão em vias de terminar o PPP (Projeto Político-Pedagógico), iniciado no ano de 2019. Massivamente; as escolas possuíam um PPP (Projeto Político-Pedagógico) em processo de atualização, o que é compreensível, em vista da sincronia institucional que deve haver entre as leis educacionais nacionais, estaduais, do Município e, por fim, das escolas.

O **Calendário Escolar** segue um cronograma pré-determinado pela SME (Secretaria Municipal de Educação), sendo objeto de constante avaliação e gestão participativa da rede, em vista das necessidades e das características legais, determinadas pelos órgãos superiores e as peculiaridades de cada escola.

As **Reuniões Pedagógicas entre Pais e Mestres e do Conselho de Escola** acontecem bimestralmente, já as reuniões da APM são mensais. Por unanimidade, confirma-

se, que o relacionamento institucional entre as unidades e a Secretaria Municipal de Educação é de excelente mediação, com adequado manejo de informações e de orientações, consultivas e deliberativas, de ambas as partes.

Todas as escolas possuem *projetos* próprios que de modo geral abrangem leitura, meio ambiente e atividades lúdicas com ênfase em Artes, as mais citadas são “sacola de leitura” e “sacolinha mágica”, “projeto das sensações”, “Jardim da Escola” e as “cantigas de roda”. A “EMEB Paulo Bonfanti”, possui um projeto de “Oração Ecumênica”, sobre tal ação cabe uma observação por ser um projeto que merece atenção, pois o **Ensino Religioso** nas escolas públicas deve ser estritamente facultativo, sendo ofertado dentro do horário normal de aulas, segundo orientação do Supremo Tribunal Federal.

Já a “EMEB Maria Gonçalves Mourão” possui um projeto de consulta aos pais, educadores e às próprias crianças sobre a escola e o ensino. Outro projeto significativo e que apresenta muita aceitação da comunidade é o de “Dia da Família” ou “Semana da Família”, tais ações têm despontado nas escolas em correta leitura das novas ordenações familiares atuais o que deve ser valorizado e incentivado para que se torne algo corrente em toda a Rede.

Dados da **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios** (PNAD) revelam que, desde 2005, o perfil composto unicamente por pai, mãe e filhos deixou de ser maioria nos domicílios brasileiros. Na pesquisa de 2015, o tradicional arranjo ocupava 42,3% dos lares pesquisados. Uma queda de 7,8 pontos percentuais em relação a 2005, quando abrangia 50,1% das moradias. Comemorações que envolvam as famílias das crianças, seja qual for a configuração dessas famílias, mostram-se muito mais aptas a receber a comunidade e a diversidade do universo familiar da criança, em um processo mais coerente de inclusão.

A **Formação Continuada** ofertada nos horários de HTPC da SME de Leme SP representa fonte primordial de continuação nos estudos do magistério municipal. Oportuno destacar que recente Lei sancionada no Município garante ao professor que deseje realizar pós-graduação em instituição de ensino, presencial, reconhecida pelo MEC a possibilidade de se ausentar um dia por semana para frequentar aulas sem desconto nos vencimentos. Toda dinâmica pedagógica das escolas é registrada em livros e atas e constituem-se por reuniões, palestras, festividades, HTPI, HTPC. De modo geral, as escolas informam que buscam solucionar seus conflitos de forma democrática e propositiva.

1.3. Os Fundamentos Jurídicos e Legais do Currículo da Educação Básica.

Nesta parte da presente exposição dos fundamentos gerais do Currículo Municipal, buscaremos apresentar as principais leis e os principais dispositivos jurídicos que determinam a necessidade e a identidade da produção curricular dos entes jurídicos do Brasil.

A educação é um dos temas de maior importância, sendo objeto de vários artigos na Constituição Federal do Brasil e de uma infinidade de leis, decretos e normas de toda espécie que visam regulamentá-la com o intuito de universalizá-la. Oferecer uma educação equânime para todas as crianças brasileiras é pressuposto básico para uma sociedade mais justa, igualitária e democrática. No decorrer do presente item, veremos boa parte

da legislação constitucional e infraconstitucional que determina e orienta a elaboração do presente documento.

A Constituição Federal do Brasil contempla temas que, mais do que comandos, foram inspiração para o desenvolvimento das Diretrizes Curriculares de Leme:

> Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988)

O artigo 205 indica de forma ampla a dimensão da Educação como direito de todos e dever do Estado e da Família, promovido e incentivado com a colaboração da sociedade como um todo. São finalidades primeiras das Diretrizes Curriculares de Leme SP o pleno desenvolvimento da criança e seu ***preparo para o exercício da cidadania como sujeito de direitos*** que é.

A qualificação para o trabalho no sentido profissionalizante mostra-se inaplicável, ao contexto da rede municipal de Leme, que abrange a formação escolar apenas até o quinto ano do Ensino Fundamental. O trabalho realizado pelas crianças nesse estágio deve ser percebido unicamente como meio de desenvolvimento de todas as potencialidades do ser humano, nunca como produção dos próprios meios de subsistência.

A sociedade brasileira, nas últimas décadas, através de conquistas jurídicas, busca superar a concepção do senso comum que afirma que a entrada precoce no mercado de trabalho favorece a construção de caráter das crianças e adolescentes. O trabalho precoce destrói a infância, afeta negativamente o processo de aprendizagem e alimenta o vicioso círculo da miséria.

A criança e o adolescente não podem ser encarregados de suportar o ônus de seu sustento e de sua família. A Família, o Estado e a Sociedade devem proteger a criança e adolescente, gerando garantias para o seu pleno desenvolvimento. Na ausência de um desses atores, outro deverá sucedê-lo. A falha na garantia do direito do não trabalho pelas crianças tem como resultado o crescimento de uma população adulta excluída, marginalizada, sem perspectiva de exercer a plena cidadania e despreparada para contribuir de forma autônoma para com o desenvolvimento da sociedade.

Tal é a importância da Educação Básica que a própria Constituição Federal traz em seu corpo pressupostos orientadores para toda a legislação infraconstitucional sobre o tema:

> Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:
>
> I - Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
>
> II - Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
>
> III - Pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
>
> IV - Gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
>
> (...) (BRASIL, 1988)

A obrigatoriedade da fixação de conteúdos comuns para o Ensino Fundamental em todo o território nacional combina-se com a obrigatoriedade de que esses conteúdos se adequem à realidade de cada município, valorizando a cultura e o conhecimento das distintas comunidades brasileiras:

> Art. 210. Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais.
>
> § 1º O ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental.
>
> § 2º O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem. (BRASIL, 1988)

Os conteúdos do **Ensino Fundamental**, como determinado em lei, estão dispostos no presente documento em uma parte própria. No entanto, lembramos que a correta aplicação desses conteúdos não se dá de forma mecânica e literal, os componentes dialogam entre si e se aperfeiçoam por meio da interlocução de cada educador com cada página desta obra a fim de materializar-se no exercício autônomo da docência. Cabe ao educador perceber e aceitar a história de cada aluno e dispor dos conteúdos de forma a dar sentido ao que é ensinado.

Sobre a questão do **ensino religioso**, que está contemplado no parágrafo 1°, trata-se de assunto controvertido que chegou a dividir o Supremo Tribunal Federal (STF) no ano de 2017, quando aquela Corte decidiu sobre o tema, fazendo prevalecer o art. 33 da LDBEN. Por tratar-se de matéria optativa, a escola que oferecer ensino religioso aos alunos deve propor atividade alternativa para os alunos que optarem por não cursar esta matéria.

Na ausência de Lei Municipal que regulamente o ensino religioso, as escolas públicas municipais de Leme SP, após consulta a Associação de Pais e Mestres, devem incluir em seu Projeto Político Pedagógico (PPP) um planejamento pluriconfessional, de forma a promover a compreensão das diferentes religiões, abordando o temas de modo interdisciplinar por meio de atividades que promovam o diálogo entre as diversas religiões, trazendo para as crianças noções de Justiça, Cultura, Paz e Respeito entre as pessoas. Cabe lembrar que é expressamente vedado qualquer tentativa de persuadir as crianças a seguir esta ou aquela religião, o que configura a atitude de *proselitismo religioso*. A orientação para uma determinada religião é prerrogativa da família e da criança e nunca pode ser uma imposição do poder público, que é de natureza jurídica laica.

Ainda, sobre as determinações legais que orientam a elaboração das Diretrizes Curriculares municipais, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei 9.394/96, estipula:

> Art. 9º A União incumbir-se-á de:
>
> (...)
>
> IV - Estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os

> **Municípios**, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum;
>
> (...)
>
> Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, **a ser complementada, em cada sistema de ensino** e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. (BRASIL, 2013)

Como se observa do comando legal acima transcrito, a importância de um documento que considere a pluralidade cultural, é maior do que a concepção de Currículo como um projeto de lista de conteúdos ou de receitas de comportamentos escolares. O foco da legislação educacional brasileira não é a tutela do desenvolvimento dos aspectos formais, mas o desenvolvimento humano voltado para a cidadania, a partir de uma base comum composta, também, por conteúdos referenciais diversos, integrados e pluralistas.

O PNE – Plano Nacional de Educação – Lei 13.005/14, com o intento de promover a qualidade na Educação Básica, estipulou a estratégia 7.1:

> (...) estabelecer e implantar, mediante pactuação interfederativa, diretrizes pedagógicas para a educação básica e a base nacional comum dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos (as) alunos (as) para cada ano do ensino fundamental e médio, respeitada a diversidade regional, estadual e local. (BRASIL, 2014)

Como buscamos demonstrar, há uma grande variedade legislativa que dispõe sobre a construção das Diretrizes Curriculares de forma articulada entre a comunidade escolar e os diversos âmbitos do Poder Público. Nesse cenário, é importante ter muito claro o escopo de cada norma dentro da legislação da Educação voltada ao Currículo, cada uma com suas especificidades e pertinências.

A Resolução CNE/CEB n° 4 de 13 de julho de 2010 define as **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica** e determina os referenciais conceituais que foram utilizados nas Diretrizes Curriculares de Leme:

> (...)
>
> Art. 4º As bases que dão sustentação ao projeto nacional de educação responsabilizam o poder público, a família, a sociedade e a escola pela garantia a todos os educandos de um ensino ministrado de acordo com os princípios de:
>
> I - **Igualdade** de condições para o **acesso**, **inclusão**, **permanência** e **sucesso** na escola;
>
> II - **Liberdade** de **aprender**, **ensinar**, **pesquisar** e **divulgar** a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
>
> III - **Pluralismo** de ideias e de concepções pedagógicas;
>
> IV - **Respeito** à liberdade e aos **direitos**;
>
> V - **Coexistência** de instituições públicas e privadas de ensino;

> VI - **Gratuidade** do ensino público em estabelecimentos oficiais;
>
> VII - **Valorização** do profissional da educação escolar;
>
> VIII - **gestão democrática** do ensino público, na forma da legislação e das normas dos respectivos sistemas de ensino;
>
> IX - Garantia de padrão de **qualidade**;
>
> X - Valorização da **experiência** extraescolar;
>
> XI - Vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais. (nossos grifos)
>
> Art. 5º A Educação Básica é direito universal e alicerce indispensável para o exercício da **cidadania** em plenitude, da qual depende a possibilidade de conquistar todos os demais direitos, definidos na Constituição Federal, no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), na legislação ordinária e nas demais disposições que consagram as prerrogativas do cidadão. (nossos grifos)
>
> Art. 6º Na Educação Básica, é necessário considerar as dimensões do educar e do cuidar, em sua inseparabilidade, buscando recuperar, para a função social desse nível da educação, a sua centralidade, que é o educando, pessoa em **formação** na sua **essência humana**. (nossos grifos)
>
> (...)
>
> Art. 14. A base nacional comum na Educação Básica constitui-se de conhecimentos, saberes e valores produzidos culturalmente, expressos nas políticas públicas e gerados nas instituições produtoras do conhecimento científico e tecnológico; no mundo do trabalho; no desenvolvimento das linguagens; nas atividades desportivas e corporais; na produção artística; nas formas diversas de exercício da cidadania; e nos movimentos sociais. (BRASIL, 1988)

As DCN's (Diretrizes Curriculares Nacionais, 2010) têm por objetivos:

> I – Sistematizar os princípios e diretrizes gerais da Educação Básica contidos na Constituição, na LDB e demais dispositivos legais, traduzindo-os em orientações que contribuam para assegurar a formação básica comum nacional, tendo como foco os sujeitos que dão vida ao currículo e à escola;
>
> II – Estimular a reflexão crítica e propositiva que deve subsidiar a formulação, execução e avaliação do projeto político-pedagógico da escola de Educação Básica;
>
> III – Orientar os cursos de formação inicial e continuada de profissionais – docentes, técnicos, funcionários – da Educação Básica, os sistemas educativos dos diferentes entes federados e as escolas que os integram, indistintamente da rede a que pertençam. (BRASIL, 1996)

Em 6 de abril de 2017, o Conselho Nacional de Educação (CNE) recebeu do Ministério da Educação (MEC) o documento da "Base Nacional Comum Curricular – BNCC", com proposta pactuada em todas as Unidades da Federação, estipulando-se ali "***direitos e objetivos de aprendizagem*** e desenvolvimento, para os alunos da Educação Básica", nas etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental.

O CNE (Conselho Nacional de Educação), em 22 de dezembro de 2017, emitiu orientações a respeito da implementação da BNCC (Base Nacional Comum Curricular, 2017) e a elaboração das diretrizes curriculares em todo o país. A Resolução CNE/CP 02/2017 foi o instrumento pelo qual a BNCC ganhou vida no mundo jurídico e institucional do Sistema nacional de Educação. Constitui-se por um conjunto de *aprendizagens essenciais* que todos os estudantes da Educação Básica devem desenvolver**,** ao longo das etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, além de subsidiar a construção de currículos educacionais estaduais e municipais comprometidos com o zelo pela aprendizagem dos estudantes. Este é o fundamento de nossa trajetória consultiva e elaborativa curricular em Leme SP.

A Resolução CNE/CP 02/2017, ainda, dispõe em seu art. 15, parágrafo único, que as Diretrizes Curriculares deveriam estar prontas ainda no primeiro semestre de 2020. Não obstante, a pandemia de COVID-19, que assolou o mundo e depois, igualmente, o Brasil, nos meses iniciais deste ano, constituiu-se como um obstáculo de finalização do previsto prazo legal estipulado em razão das dificuldades que impõem a execução do que a própria lei determina: a *construção curricular de forma democrática por meio da participação de toda a comunidade escolar.*

A Secretaria Municipal de Educação de Leme SP proporcionou a participação ativa de educadores e de familiares das milhares de crianças matriculada em sua rede através de consulta aberta na *internet* e por meio das conferências dos Professores e das Famílias. O processo de consulta democrática se aperfeiçoa com a proposição das crianças na construção das Diretrizes Curriculares municipais.

Nesse contexto, a partir dos fundamentos legais colecionados desenham-se os pilares legais sobre os quais erigem, dadas as ***Diretrizes Curriculares da Educação Básica de Leme SP (2020),*** plenamente em consonância com a legislação educacional brasileira, sem perder de vista a orientação da **Educação como Direito** voltada para a produção do Direito de Aprender, para a Cidadania e a Humanização das nossas crianças.

1.4. Os Pressupostos Pedagógicos do Currículo da Educação Básica.

Quando nós nos deparamos com a expressão **Educação Básica** estamos, na realidade, diante de uma pequena síntese histórica. Essa síntese diz respeito aquilo que nosso país com sua complexidade, em termos de partilha de conhecimento, conseguiu consolidar como adequado, como próprio, indispensável, enfim, como *direito de todas as crianças e adolescentes* (ODS 4). A Educação Básica diz respeito à experiência em comum que devemos garantir para todas as crianças e adolescentes e que se processa num dos cenários mais significativos para a humanização do homem: **a escola**. A educação básica é igualmente um direito para aqueles cuja história os levou à escolarização tardia.

Educação básica é também um símbolo de *pertença*. Trata-se do processo de recebimento de conteúdos que não pertencem a ninguém, pois são de todos. Esses conteúdos dizem respeito à humanidade, assim como explicaram Lev Vygotsky (1896-1934), Marcel

Mauss (1872-1950) e Georg Herbert Mead (1863-1931), entre tantos outros, há uma diferença expressiva entre a **vida** e a **humanização**. Cada um de nós, ou seja, cada pessoa, cada ser humano, desde o primeiríssimo instante de sua existência, é marcado e permeado pela dignidade da vida. Cada qual, por sua vez, vive um roteiro de humanização que prossegue até o último instante da experiência de estar vivo. Na nossa configuração histórica, que tem suas particularidades no tempo e no espaço, esse roteiro de *humanização* é inseparável da *escola*.

Desta consideração deriva nosso conceito fundamental: **a Educação como Humanização**. Trata-se aqui de explicitar o processo de Educação como o fundamento do conceito de desenvolvimento humano, que se torna *anterior e subjacente* ao conceito de **Escolarização**. A formação humana é o processo antropológico anterior, que fundamenta os demais processos efetivados na prática social.

Vida é nossa dimensão de vivência. **Humanização** é nossa dimensão de convivência. Convivência é pressuposto para humanização contínua, constante, interminável. E assim, é uma dinâmica que abrange tudo o que se recebe no convívio com o outro, com todos os outros, trazendo o mundo para dentro de si e reconduzindo o eu humanizado de volta para dentro do mundo. Trata-se de interação simbólica, material, afetiva e organizadora da "construção social da mente" (Vygotsky, 2000).

O *primeiro pressuposto pedagógico* da Educação Básica diz respeito à clareza que devemos ter sobre como, na educação escolar, o ensinar e o aprender vão adquirindo diferentes formas, no transcorrer de uma jornada que leva muitos anos. Se na primeira etapa da educação básica temos a educação que denominamos **infantil** (0 a 05 anos), pois as experiências intelectuais, sensoriais e motoras que aí se processam têm seu centro na dinâmica da experimentação com o *lúdico*, a partir dos seis anos de idade oferecemos uma educação que denominamos como efetivamente *escolar*, uma vez que diz respeito à apropriação de conteúdos que se estruturam numa forma própria. Que forma é essa?

A experiência de educar, de ensinar, de aprender a fazer, de explicar como se faz é experiência plural cuja origem se perde na noite do tempo e varia enormemente, conforme a circunstância e conforme o tecido cultural que envolve cada enredo, que diferencia cada trama. Por isso, é fundamental entender a forma que a educação adquiriu em "nossa" experiência histórica, pois isso nos levará a compreender o que fazemos e porquê assim fazemos. Com essa compreensão, estaremos sempre disponíveis para repensar cada fazer, pois *reorganizar* e *planificar* são palavras inseparáveis da pedagogia e isso diz respeito ao modo como recebemos do cotidiano suas demandas inquietas.

Vamos compreender essa forma. Quando a criança faz a *transição* da **educação infantil** para o **ensino fundamental** ela transita dos *campos de experiência* (que serão explicados no devido momento) para as *plataformas curriculares*. Quando estamos abordando o ensino fundamental estamos dentro de uma lógica muito desafiadora, pois se trata de "necessariamente" ensinar a muitos ao mesmo tempo. A escola não é simplesmente um lugar, é parte fundamental da forma que a educação adquire para ser uma experiência em comum.

Por que “necessariamente”? Porque foi com essa forma que o acesso à educação acabou por ampliar-se, não sendo mais uma instituição de privilegiados. Nossa realidade educacional é devedora de tradições, de instituições, de pensamentos e de ações longevas, algumas muitíssimo longevas. Mas há um aspecto que podemos considerar “nosso”, ou seja, que podemos considerar parte das características econômicas e sociais que se configuram a partir do século XIX, se intensificaram no século XX e chegaram até nós no século XXI.

Pensando em termos mundiais, se compararmos o número de alfabetizados que tínhamos no primeiro dia do século XX, ou seja, no primeiro dia de janeiro de 1901 com o número de alfabetizados que tínhamos no primeiro dia do século XXI, ou seja, no primeiro dia de janeiro de 2001, perceberemos que essa é uma diferença de bilhões de pessoas que passaram, em aproximadamente um século, da condição de *não alfabetizadas* para a condição de *alfabetizadas*. No século XIX, o número de alfabetizados é muitíssimo menor em relação aos números que foram conquistados como direito no transcorrer do século XX.

Essa ampliação extraordinária foi possível por vários motivos e com muitas e persistentes mobilizações pela democratização do acesso à escola. O conceito de “forma” a que nos referimos aqui, diz respeito a como gradualmente foi se consolidando um modo de ensinar a muitos, no mesmo lugar, ao mesmo tempo, com o mesmo ponto de partida, em direção ao mesmo ponto de chegada, com o mesmo conteúdo, aplicado com os mesmos métodos, ensinados com o mesmo ritmo, avaliados com os mesmos critérios.

Esse modo “massivo” de fazer o *mesmo* trabalho educacional, ao mesmo tempo, no mesmo lugar, é a forma cultural e social da nossa escola que, nesse sentido, não se confunde nunca com uma escola do século XVII, por exemplo, quando isso podia acontecer, mas não certamente acontecia tal como se dá entre nós. Essa repetição da palavra “mesmo” não é casual. Ao mesmo tempo quer dizer “sincrônico”.

O trabalho pedagógico em nossa circunstância nunca pode ignorar que as atividades sempre estão se desenvolvendo com turmas (numerosas, porque essa forma respondeu ao desafio de educar a muitos) que trabalham ao mesmo tempo, no mesmo lugar, o mesmo conteúdo. Esse é o padrão escolar. E no padrão escolar encontramos possibilidades e contradições.

Vamos inicialmente abordar as *possibilidades*. Essa sincronia torna possível ampliar o acesso. Historicamente, a ampliação do acesso demonstra que a educação na forma escolar é, antes de tudo, uma **racionalização de espaço e tempo**. Por isso, na forma escolar, para garantir cobertura curricular expressiva, o trabalho pedagógico se consolida como progressivo, ou seja, se desenvolve do mais simples para o mais complexo, com divisões em séries ou ciclos que progressivamente permitem a partilha de conteúdos encadeados, ou seja, um tema leva a outro.

Notem: a divisão em séries ou ciclos, que dá origem às turmas, é uma racionalização de tempo (não se aprende tudo de uma vez) e a sincronia (mesmo ponto de partida e mesmo ponto de chegada) é uma racionalização de espaço (pois não se ensina a muitos,

se não estiverem no mesmo lugar para fazer o mesmo). **Sincrônica** é a forma que a educação adquire e lhe dá possibilidades democratizantes. São democratizantes por princípio, pois sua estrutura de tempo e de espaço exige que seus trabalhos relacionem a arte de ensinar com sua governança, e disso resulte um processo que busca dar o mesmo para todos indistintamente. Mas aqui nos deparamos com uma *contradição*, tal como afirmamos antes. Entender essa contradição é fundamental para que possamos compreender o segundo pressuposto pedagógico.

Qual **contradição**?

Se ao adquirir forma escolar o acesso à educação se multiplica, sincronizando pontos de partida, ritmos de trabalho e pontos de chegada, quando isso acontece nos deparamos com situações concretas que nos mostram *pessoas reais* dentro da escola, e não somente pessoas idealizadas no momento em que pensamos na organização curricular ou quando planejamos o que cada um deve ensinar. O mesmo ponto de partida, fundamental para a estabilização da educação na forma escolar, organiza turmas e conteúdos. Porém, os muitos pesquisadores que estudaram o tema do *fracasso escolar* (Bourdieu, 2005; Lahire, 2005, Patto, 2010) demonstraram que nem todas as crianças e jovens chegam à escola com as *mesmas condições sociais e pessoais*. Portanto, concretamente, se o currículo está, necessariamente, com o mesmo ponto de partida, nem todos estão no mesmo ponto, considerando suas experiências concretas. Assim, o que é básico em dadas circunstâncias, não é tão elementar para todos ao mesmo tempo.

Notaram como a sincronia aqui (“ao mesmo tempo”) tornou-se contraditória? Essa dificuldade se intensifica muito à medida que o princípio de racionalização que organiza tempo e espaço se manifesta também na produção do mesmo ritmo em direção ao mesmo ponto de chegada. Os efeitos das desigualdades sociais se mostram neste momento. Se não foi possível para a criança ou para o jovem responder de modo sincronizado ao ponto de partida, rapidamente poderá não estar no mesmo ritmo e, consequentemente, tardará ou não atingirá o mesmo ponto de chegada, pelo menos não ao mesmo tempo.

A extraordinária sincronização que garante uma forma para a educação multiplicar-se e ampliar o acesso não é suficiente em termos pedagógicos. Faz-se necessário, portanto, um **segundo princípio pedagógico**. A escola é para a educação um dispositivo sincrônico. Já a educação em si é para o educador um dispositivo sinfônico. Por que **sinfônico**?

Considere como o trabalho de uma orquestra parece ser regido única e exclusivamente pelo princípio da sincronia, garantida pela regência do maestro. Mas sincronia é o que garante a possibilidade material e temporal de a orquestra existir. A sinfonia é o que é, não em decorrência da inevitável sincronia entre o mesmo ponto de partida, o mesmo ritmo e o mesmo ponto de chegada. A **sinfonia** é o que é porque é possível que cada instrumento preserve suas características executando a mesma pauta musical. Não se trata simplesmente de afirmar que cada instrumento é singular, diferenciado. Ao contrário disso, o que há de mais estratégico na execução de uma sinfonia é a organização do andamento, por isso orquestras nunca prescindem dos maestros.

O andamento harmoniza o todo da sinfonia e não propõe uma peça para cada qual. É inescapável o tocar conjuntamente, por isso, a realização assume que a complexidade do trabalho conjunto é a diferença do dispositivo sinfônico. A primeira tarefa não consiste na óbvia pretensão de fazer com que o violinista tenha uma performance cada vez mais excelente. A tarefa básica, por isso um princípio pedagógico, é a de conceber a execução do violino necessariamente ao lado do contrabaixo, da flauta, do oboé e assim por diante. Não se estrutura um trabalho sincrônico sem levar em consideração que a tarefa não consiste em fazer com que cada um seja o *melhor competidor*. Ou seja, **só é possível usufruir plenamente os benefícios da estrutura sincrônica com uma compreensão sinfônica desse trabalho.**

Isso permite, por exemplo, aprender com a diversidade, somar com a diferença e, acima de tudo, reconhecer que tudo o que organiza o espaço e o tempo nem sempre organiza as possibilidades concretas das pessoas.

No âmbito das possibilidades concretas, encontramos o **terceiro pressuposto pedagógico** da Educação Básica. Se é básica, se diz respeito a seguir a "mesma partitura", é necessário pensar com cuidado numa das características fundamentais da forma escolar que é o ritmo.

Um dos grandes desafios que toda escola enfrenta diz respeito a realizar suas tarefas com base em cronogramas e organizar trabalhos que levem em consideração muitas unidades de tempo. Aqui desponta uma palavra chave que é muito importante em termos pedagógicos: a palavra **cadência**, com a qual procuraremos o terceiro pressuposto a que nos referimos.

Voltemos à forma escolar: a partilha de conhecimento se dá de modo progressivo, ou seja, do começo para o fim, do simples para o complexo, com aprendizagens que se acumulam (pensem em camadas) de mês para mês, de semestre para semestre, de ano para ano.

Quando tem início o processo de aprendizagem que se vale da alfabetização, portanto não mais na Educação Infantil, tem-se um roteiro de progressão que vai do ano inicial ao ano final da Educação Básica. Esse percurso é denominado **progressão escolar** porque o movimento de ensino (do mais simples para o mais complexo) coincide com o tempo progressivo de aprendizagem, ou seja, as expressões de aprendizagem e de ensino do ano inicial de alfabetização também são as mais simples e a últimas também são as mais complexas. Porém, realizar essa progressão é uma tarefa muito complexa, pois seu ritmo é acelerado para dar conta da abrangência curricular, dia a dia, mês a mês, ano a ano.

Nesse sentido, a cadência da progressão tem pouca abertura ao aprofundamento. Quando muito o professor consegue repetir conteúdos para aqueles que perderam o ritmo. A **repetição** de temas e conteúdos fazem parte das estratégias de ensino e de aprendizagem. Lembremos que um dos recursos mais utilizados no mundo escolar é a prescrição de exercícios "para casa" com a intenção de que a repetição das atividades feitas em sala de aula colabore na consolidação da aprendizagem. Mas o terceiro pressuposto pedagógi-

co não decorre da arte de repetir ou de fazer repetir para aprender. O terceiro pressuposto diz respeito à **reiteração**.

Em termos pedagógicos, a diferença entre *repetir* e *reiterar* é que o primeiro gesto faz mais do mesmo, e o segundo propõe encontrar o mesmo conteúdo com outras formas. Um exemplo recorrente de reiteração pode ser lembrado com os museus, cuja visitação costuma reiterar (de outro modo, com outra forma) o que foi dito e repetido numa aula de história.

Mas como o cotidiano escolar não tem à disposição equipamentos culturais como museus, por exemplo, ou como os alunos nem sempre têm acesso a atividades diversificadas (como a leitura de revistas, o acesso atividades artísticas etc.), o aluno corre o risco de fazer a progressão escolar com raras oportunidades de reiteração, reduzindo seu percurso de aprendizagem a um processo permeado pela *apresentação e repetição* de conteúdos e informações.

O terceiro pressuposto pedagógico diz respeito ao **diálogo entre professores, coordenadores pedagógicos, gestores e todos os demais sujeitos do cotidiano escolar**, pois o que está em questão é o olhar ampliado para toda a plataforma curricular para, em conjunto e de modo dialogal identificar dois aspectos. Por quê?

Para, inicialmente, identificar como o conteúdo de uma disciplina pode reiterar aspectos do conteúdo de outra disciplina. O aprendizado ganha muita densidade, quando o aluno percebe que está reconhecendo num tema informações que recebeu quando aprendeu outro tema. Quando uma atividade de ciências, por exemplo, consegue reiterar um conteúdo de matemática, não ocorreu uma simples repetição, mas sim uma oportunidade de reiteração que desenvolve um potencial analítico, mesmo nas crianças cuja escola é cercada de grande precariedade material.

A cadência da progressão sempre é acelerada e as oportunidades de reiteração que decorrem do diálogo interdisciplinar entre os professores que “mapearam” essas possibilidades, são dinâmicas que permitem afinar a orquestra**,** considerando que algumas reiterações são importantes para todos, mas especialmente estratégicas para alguns que manifestaram dificuldades. Quando ocorrem repetições de conteúdo**,** temos oportunidades de reforço a aperfeiçoamento por acumulação. Quando ocorrem reiterações, temos experiências de reapropriação.

Repetições são proporcionadas pela forma escolar e suas sincronias. *Reiterações* são proporcionadas pelos gestos sinfônicos do corpo docente, com a colaboração dialogal de todos os sujeitos da escola, pois nada impede, por exemplo, que determinada informação some esforços de um professor com informações de uma merendeira, de uma bibliotecária e assim por diante.

Neste momento temos oportunidade de reconhecer como habitualmente não levamos em consideração a forma escolar para pensar a educação. São muitos os documentos educacionais que se referem à progressão do aluno, pois o que se percebe é que progressão é uma estrutura da escola. O que cada aluno experimenta é uma **trajetória**, o que inclusive nos ajuda a compreender como essa pessoa concreta viveu a experiência

da progressão. **A esta trajetória damos o nome de Currículo.**

O **quarto pressuposto pedagógico da Educação Básica** diz respeito aos cenários de interação e aprendizagem como consequência do que foi afirmado acima. A sala de aula é um local que, antes de tudo, racionaliza tempo e espaço e estabiliza os pontos de partida. Mas ensinar e aprender não é uma experiência que se restringe a um único local.

O debate educacional brasileiro foi brilhantemente enriquecido quando, em 1959, o professor Antonio Candido publicou o ensaio "A estrutura da escola" (Candido, 1959). Foi um dos primeiros autores a utilizar a noção de **cultura escolar**, e expôs um raciocínio que não podemos deixar de reconhecer por sua potência pedagógica. O autor indicou que o pátio, os locais de entretenimento, os grupos que se formam correspondem a uma realidade que não está contida nas leis educacionais, mas que são igualmente decisivos em toda experiência de escolarização, pois são "importantes espaços para nossa ação educacional".

Isso diz respeito a reconhecer que o *cotidiano escolar* tem aspectos que só percebemos de perto, identificando no chão da escola possibilidades educativas e problemas a superar que as normativas não dão conta de explicitar, pois é da ordem da minúcia, da construção diária desse sincrônico e sinfônico espaço comum. Ou seja, não conheceremos nossos alunos, planejando somente a partilha de conteúdos, mas também, e necessariamente, considerando que *todos os espaços da escola são realidades sociológicas e pedagógicas que precisam ser estudadas e levadas em conta*.

Por fim, o **quinto pressuposto pedagógico da Educação Básica** diz respeito a compreender aquilo que diretrizes curriculares ensejam. Aqui, emerge uma palavra-chave que é complexa e cuja utilização é, por assim dizer, "arriscada". Trata-se da palavra "produto". **O produto da escola é o cidadão e a cidadã que saem dela para a vida.** Ou seja, o que a escola produz não é um conjunto de aulas excelentes, de conteúdos atualizados, de didáticas as mais apropriadas para o bem ensinar e para o ótimo aprender. Tudo isso é meio, não fim. A escola se realiza na **pessoa**, cuja existência é profundamente marcada pela experiência escolar vivida.

A escola "marca", metaforicamente "tatua", e envolve com camadas de sentimentos e de sentidos aquilo que a pessoa levará em si e de si para o mundo. O mesmo mundo que lhe deu a escola. Trata-se de um processo que se sintetiza na percepção de que com a escola se aprende a saber de si, porque foi possível saber do outro, e isso tornou-se concreto porque se aprendeu com esse outro. Como se afirmou ao início é vivência e convivência. É vida e humanização.

Por isso, na enunciação do quinto pressuposto pedagógico, aparece a palavra **avaliação**. A Educação Básica é uma jornada repleta de avaliações. E a avaliação é também um ato pedagógico (Luckesi, 2012), ou seja, é também uma oportunidade de ensinar e deve expressar a intenção de conhecer, antes de tudo, o que estamos conseguindo, sem fazer desses instrumentos uma espécie de contabilidade de falhas individuais. Não educamos para avaliar, tampouco devemos pensar a escolarização como uma jornada cujo sen-

tido é apenas o sucesso avaliativo. Isso faz parte, mas não é o todo. **A avaliação é meio e não fim.**

Os pressupostos pedagógicos da Educação Básica são dispositivos dialogais que ganham vida com a participação de todos(as). Essa participação sugere a responsabilidade de garantir a apropriação de conteúdos que estão revestidos de direitos constitucionais, definições normativas e organização sequencial em bases curriculares comuns.

Por isso, a apropriação dos pressupostos pedagógicos aqui expostos proporciona a oportunidade de enriquecer com senso crítico e responsabilidade cidadã, aquilo que a Base Nacional Comum Curricular (2017) indica como indispensável na formação de crianças e jovens que passam pela Educação Básica. Com esses pressupostos, vencida a jornada, cada aluno(a) terá adquirido aquilo que lhe é de direito e que favorecerá em cada um(a):

- Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social e cultural para entender e explicar a realidade (fatos, informações, fenômenos e processos linguísticos, culturais, sociais, econômicos, científicos, tecnológicos e naturais), colaborando para a construção de uma sociedade solidária.
- Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e inventar soluções com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
- Desenvolver o senso estético para reconhecer, valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e para participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
- Utilizar conhecimentos das linguagens verbal (oral e escrita) e/ ou verbo-visual (como Libras), corporal, multimodal, artística, matemática, científica, tecnológica e digital para expressar-se e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e, com eles, produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
- Utilizar tecnologias digitais de comunicação e informação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas do cotidiano (incluindo as escolares) ao se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos e resolver problemas.
- 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 seu projeto de vida pessoal, profissional e social, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
- Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular,

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

- Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas e com a pressão do grupo.
- Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de origem, etnia, gênero, orientação sexual, idade, habilidade/necessidade, convicção religiosa ou de qualquer outra natureza, reconhecendo-se como parte de uma coletividade com a qual deve se comprometer.
- Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões, com base nos conhecimentos construídos na escola, segundo princípios éticos democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

Com base nesses pressupostos, vamos apresentar, nas partes seguintes deste documento, os princípios que nortearam a construção do currículo em LEME SP.

1.5. Os Princípios Norteadores do Currículo de Leme SP.

Princípios são os marcos referenciais sobre os quais se estrutura uma determinada teoria, uma filosofia, uma pedagogia ou se fundamenta um juízo de valor, uma conduta ou um projeto. Os princípios são as ideias-força, os valores referenciais, as premissas e categorias de sustentação de algum enunciado ou de uma ordenação de comportamentos, de decisões ou de expressões sociais. Princípios não são leis, são os fundamentos das leis e da moral, da Ética e da Educação.

Apresentaremos aqui os princípios gerais da Educação Municipal de Leme SP, constituídos a partir do debate, do diálogo participativo entre todas as forças e os sujeitos sociais e educacionais, envolvidos neste processo de produção das diretrizes curriculares de Leme SP, sempre em alinhamento com os **princípios constitucionais** do Brasil (ODS 16), os **princípios gerais nacionais**, aquelas ideias matriciais da legislação, que normatiza a Educação no país, além dos **princípios educacionais estadual,** aqueles que ordenam a Educação no Estado de São Paulo, no qual se situa nossa cidade e, por fim, os **princípios norteadores municipais,** isto é, aqueles princípios que regem a vida cultural e educacional do Município de Leme SP.

Para sistematizar os princípios pedagógicos que se apresentaram como consensos na esfera da diversidade da rede pública de Leme SP**,** escolhemos aqueles que foram fundamentados em bases argumentativas e legais próprias das pertinentes teorias de pro-

dução curricular. Trata-se de entender que o Currículo é um produto institucional, sempre aberto, pois é um documento norteador, não estritamente prescritivo. O próprio processo de produção do Currículo deve ser um aprendizado coletivo, de possibilidade de aprender a debater ideias e a socializar convicções, não de maneira autoritária e unilateral, mas de maneira e de acordo com as práticas dialógicas, proativas e propositivas.

Assim, os procedimentos de escuta e de produção de *consensos pedagógicos* para a produção deste documento, as *Diretrizes Curriculares da Educação Básica Municipal de Leme SP (2020)* pautaram-se nos seguintes eixos e pressupostos:

- Na Educação como Humanização (ODS 4).
- Na Educação como Direito Humano (ODS 4).
- No Direito a Aprender na Escola (ODS 1, 4, 10, 11 e 16).
- Na Dignidade e na Liberdade Humana (ODS 5 e 10).
- Na Justiça e na Inclusão Social (ODS 16).
- Na Sustentabilidade Ambiental e Social (ODS 11, 12, 13, 14 e 15).

Os **temas-geradores** nasceram da coleta de sugestões e de debates efetivados nas visitas técnicas às Escolas, nas jornadas de formação continuada, nas respostas aos questionários e nos relatórios gerais das Conferências de Professores e de Pais, efetuadas no transcorrer da produção coletiva e participativa do presente documento:

- A Educação como Direito e o Direito à Educação.
- A Criança e a Infância como sujeitos de direitos e produtores de culturas infantis e como protagonistas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental.
- O(A) Professor(a) como mediador das Relações Humanas e das situações de ensino aprendizagem.
- A Educação Escolar como processo integral de formação humana.
- A leitura e a Escrita como processo de formação humana e cultural na condição de Sujeitos de Direitos e Sujeitos de Aprendizagens.
- A Diversidade Humana, a Dignidade da Pessoa e o Multiculturalismo.
- A Avaliação Formativa e as práticas avaliativas esclarecidas e proativas.
- Educação Ambiental, Esportes e Artes como mediações culturais educativas.

Os princípios norteadores da construção coletiva, participativa e democrática das Diretrizes Curriculares da Educação Básica Municipal de Leme SP (2020) são:

- Universalizar o direito a estar na escola (universalizar o acesso).
- Acolher as Crianças e criar padrões de *qualidade social* de permanência das crianças na escola (universalizar o Direito a Aprender na Escola).
- Valorizar os docentes e todos os trabalhadores da Educação promovendo as melhores condições de trabalho educacional e pedagógico.
- Ampliar e consolidar a gestão democrática e colegiada das escolas.

- Promover e cultivar relações orgânicas e participativas entre a Escola e a Comunidade, valorizando os pais e respeitando as características próprias de cada unidade escolar.

Na perspectiva que reconhecemos como sendo a definição de **princípios pedagógicos**, isto é, aqueles princípios que fundamentam a teoria e a prática própria da educação e da escola, dando sustentação e vida à Escola e às suas dinâmicas de Ensino e de Aprendizagem, buscamos afirmar os seguintes **princípios**:

- **A Educação é um processo social de Humanização.**

Entendemos por **Humanização** o processo antropológico, sociológico, psicológico e cultural, histórico e político, de produção do Homem para a vida em sociedade. Reconhecer este princípio exige considerar que não nascemos prontos e acabados. A condição humana é a condição de um ser que aprende, um ser aprendente, e esta condição fundamenta todas as demais dimensões humanas. Este princípio se sustenta sobre a tradição clássica da Pedagogia que define o processo de Educação como um processo de Humanização, isto é, de *tornar o Homem como Homem*, desenvolvendo lhe todas as características historicamente acumuladas, que serão subjetivamente assimiladas por toda e cada pessoa humana. Esta consideração, da **Educação como Humanização**, é a base fundante de nossa proposta pedagógica. Baseamo-nos em Saviani (2005) quando magistralmente afirma:

> O trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. (...) A escola existe, pois, para propiciar a aquisição dos conhecimentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o acesso aos rudimentos deste saber. Assim sendo, a compreensão da natureza da educação passa pela compreensão da natureza humana. (SAVIANI, 2005, p. 17)

Assim, a partir deste princípio, a ação ou o ato de educar consiste em uma ação ou ato de Humanizar, de constituir a dignidade humana em cada pessoa, em cada criança, em cada adolescente, em cada jovem que esteja na relação educacional ou pedagógica. A Educação é um processo de formação ou de desenvolvimento humano pleno e integral.

- **A Educação é um Direito Humano.**

O segundo grande princípio que estrutura nosso pensamento pedagógico define que a Educação é um Direito Humano inalienável. Trata-se de reconhecer que todas as pessoas, independentemente de sua etnia, credo, sexo, em todas as partes do mundo e em todas as dimensões da vida cultural e social, têm direito à Educação, isto é, tem direito a se humanizar, a se constituir como ser humano, a ser dignamente tratado como ser de direitos e como sujeito de sua própria vida, personalidade e identidade.

Educar é o direito de se fazer pessoa, de desenvolver-se em sociedade, de ter garantidas as práticas de cuidados, saúde, assistências, educação formal escolar, culturas, práticas artísticas, liberdade religiosa e civil. A escola é uma agência social de produção da Humanização e de garantia da Educação como Direito Humano. A legislação brasileira

sobre Educação sustenta-se sobre estes princípios, de forma que associa a questão da qualidade social da Escola com o reconhecimento da necessidade de fazer desta Escola um lugar de exercício pleno do Direito Humano à Educação, quando destaca:

> Outro conceito de qualidade passa, entretanto, a ser gestado por movimentos de renovação pedagógica, movimentos sociais, de profissionais e por grupos políticos: o da *qualidade social da educação*. Ela está associada às mobilizações pelo direito à educação, à exigência de participação e de democratização e comprometida com a superação das desigualdades e injustiças. (...) A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), ao entender que a qualidade da educação é também uma questão de direitos humanos, defende conceito semelhante (2008). Para além da eficácia e da eficiência, advoga que a educação de qualidade, como um direito fundamental, deve ser antes de tudo relevante, pertinente e equitativa. A relevância reporta-se à promoção de aprendizagens significativas do ponto de vista das exigências sociais e de desenvolvimento pessoal. A pertinência refere-se à possibilidade de atender às necessidades e às características dos estudantes de diversos contextos sociais e culturais e com diferentes capacidades e interesses. (BRASIL, 2011, p. 23)

Consagra-se aqui a Educação Escolar como um Direito Humano pleno, universal e subjetivo, de modo que cada criança, pelo seu existir, é ***sujeito de direitos*** e detém plenamente a exigência de que a sociedade constituída produza as melhores condições institucionais para efetivar este direito e não somente garanti-lo formalmente, mas sim promovê-lo e efetivá-lo digna e integralmente, em propostas educacionais e organizações escolares que sejam a expressão deste princípio. O Município de Leme SP busca responder a esse pressuposto, quando fundamenta seu Currículo sobre este princípio, tal como afirmam as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica do Brasil (2013), quando enunciam:

> A qualidade social da educação brasileira é uma conquista a ser construída coletivamente de forma negociada, pois significa algo que se concretiza a partir da qualidade da relação entre todos os sujeitos que nela atuam direta e indiretamente. Significa compreender que a *educação é um processo de produção e socialização da cultura da vida, no qual se constroem, se mantêm e se transformam conhecimentos e valores*. Produzir e socializar a cultura inclui garantir a presença dos sujeitos das aprendizagens na escola. Assim, a qualidade social da educação escolar supõe encontrar alternativas políticas, administrativas e pedagógicas que garantam o acesso, a permanência e o sucesso do indivíduo no sistema escolar, não apenas pela redução da evasão, da repetência e da distorção idade-ano/série, mas também pelo aprendizado efetivo. (BRASIL, 2011, p. 26)

- **No Direito a Aprender na Escola.**

A Educação, como um processo cultural e antropológico mais amplo, tem sido definida como a formação plena, a formação integral, a formação da vida inteira. Trata-se de um processo de **endoculturação**, que não quer expressar uma passagem do vazio para o cheio, do nada para o tudo, mas que é uma dinâmica de entrada, de inserção e de or-

gânica apropriação da experiência historicamente constituída pelo conjunto dos homens e dos grupos sociais. Nesse sentido, a educação, em sentido lato, é um dos mais decisivos processos de produção social da condição humana em sociedade. Já no sentido estrito a educação é o processo de produção e de reprodução formal dos conhecimentos, das experiências, das invenções e das descobertas humanas, realizados singular e grupalmente pelas pessoas, pelas gerações, através da história. Nessa linha a educação se identifica com a transmissão formal, institucionalizada, isto é, efetuada a partir de convenções formais e de instrumentos ordenados pela sociedade, para repassar e para ressignificar, em cada geração, a cultura, os comportamentos, os saberes, as práticas, os valores e as condutas socialmente relevantes ou moralmente determinadas pela hegemonia cultural e política daquele momento e lugar. Nesse sentido, a Educação se define como Escolarização, isto é, coincide com a criação e a gestão histórica da instituição escolar, sobre a qual pairam determinantes políticos, legais, sociais, culturais e especificamente educacionais, curriculares, didáticos e pedagógicos.

A Escola se fundamenta numa determinada função social – a prerrogativa **de ensinar e de ajudar as crianças a aprender** – todos os bens simbólicos e materiais acumulados e escolhidos pela sociedade, como fundamentais para viver em harmonia, com a própria sociedade. Neste sentido, a escola é uma agência especial de “aprender”. As teorias pedagógicas contemporâneas concentram diversas e ricas teorias de ensino e de aprendizagem. Trata-se de buscar conceber, de entender e definir como as crianças aprendem, para criar as melhores mediações para ajudá-las a realizar essa dimensão antropológica fundamental e essencial: a criança como sujeito de aprendizagens, dotada de direitos de aprendizagens.

Este é o escopo da Educação e das Escolas Municipais de Leme SP: as crianças deverão entrar na escola de um jeito, mas a sua presença, atuação e convivência na escola fará com que não saiam da mesma forma que entraram: viverão na Escola uma significativa experiência de Aprendizagem, a **Escola de Leme SP é uma Escola de Aprender**!

- **Na Dignidade e na Liberdade Humana.**

A Constituição Brasileira de 1988 define a dignidade e a liberdade humana como cláusulas pétreas da ordenação jurídica do país. Dignidade e Liberdade são princípios que definem a condição da pessoa humana e constituem-se em Direitos Inalienáveis de cada pessoa, fundamentos ou atributos que antecedem todos os demais direitos. Toda pessoa é única, toda pessoa é digna, toda pessoa nasce livre e é igual em direitos e deveres. A dignidade da vida humana é a base do estado de direito, a liberdade é uma categoria que supõe a identidade de ser de cada pessoa e a possibilidade de expressar sua vontade e suas escolhas. A dignidade da pessoa e a liberdade são fundamentos da Educação, quando transformadas em práticas de respeito às identidades culturais de cada criança, sua personalidade, seus laços familiares, seu universo afetivo, emocional, cultural ético e religioso, entre outros. Os direitos de ser e de ir e vir, a liberdade de expressar suas escolhas e definir suas marcas na sua cidade, no seu bairro e na sua escola são os pressupostos do *Currículo que acolhe e que humaniza*.

- **Na Justiça e na Inclusão Social.**

A luta pela Justiça, pela garantia do estado de direito para todos e para todas, a liberdade plena de ser e de agir são as bases da vida ética e política. No entanto, as sociedades humanas, em seu processo histórico, desenvolveram diferentes projetos de organização da economia, de padronização das formas de convivência e de plurais e diversas formações políticas, nem sempre com a igualdade proclamada.

A sociedade brasileira é marcada por profundas desigualdades econômicas e sociais. Um grande número de trabalhadores e de famílias não tem as condições de saneamento e moradia adequadas e saudáveis, muitos grupos sociais não tem acesso à Educação e Saúde de qualidade, muitas famílias recebem menos do que os necessário para prover sua subsistência, há diferentes modelos de acesso à Universidade e aos cargos majoritários para brancos e afrobrasileiros, as mulheres sofrem violências de gênero e recebem salários menores, a discriminação social, sexual e ambiental aparece sempre em destaque no jogo diário da sociedade e da vida real.

A rede educacional de Leme SP defende a formação para o combate à violência, a superação de todo racismo, preconceito e estigmatização de qualquer natureza. A formação para a consciência das desigualdades deve levar a uma atuação na direção de promover a Integração e a Inclusão de todos os brasileiros, homens e mulheres, na vida afetiva, cultural escolar, econômica e laboral (mundo do trabalho) da cidade e do país.

- **Na Sustentabilidade Ambiental e Social.**

O conceito e a prática da economia sustentável tomou força no mundo pós-guerra (1939-1944), sobretudo com o aumento da consciência do grau de comprometimento dos recursos naturais, a poluição dos rios e mares, a degradação do ar nas grandes cidades, a ampliação da combustão de gases nocivos à camada de ozônio, o efeito estufa e aquecimento global provocado pela corrida desenvolvimentista e sem freios ambientais e éticos. Os grandes cataclismas e desastres climáticos que se sucederam nas últimas décadas acentuaram ainda mais a necessidade de Educação Ambiental, de ampliação da consciência da necessidade de preservar o meio ambiente e a tarefa de constituir um modelo de desenvolvimento econômico baseado na sustentabilidade, na preservação e na restauração das estruturas ambientais agredidas. Este princípio deverá estar presente em todas as atuações das diretrizes curriculares de Leme SP, sobretudo nas áreas de conhecimento das Ciências Biológicas e Sociais, de modo a formar na criança a sensibilidade para com a biodiversidade e a adoção de posturas de preservação do meio ambiente.

- **A Avaliação Mediadora e Formativa e as práticas avaliativas esclarecidas e proativas.**

Tomamos igualmente o cuidado para buscar definir uma nova prática de Avaliação na Escola Municipal de Leme SP. Coerente com a proposta de Educação e de desenvolvimento pedagógico e didático nas relações escolares, alicerçado sobre a base do Direito a Aprender na Escola, estabelecemos a orientação de que as práticas esclarecidas de **Avaliação** ocupam um lugar central, numa concepção inovadora e de acolhimento, tal como dispõe o pensamento de Cordeiro (Cordeiro, 2007) quando ressalta nossa concepção:

> (...) de escola pública como uma obrigação, mas também como um direito fundamental que permite a existência da sociedade democrática (...) na escola democrática, a avaliação precisa ser compreendida como parte indispensável do processo de ensino e de aprendizagem e como mecanismo essencial que permite, tanto aos professores quanto aos alunos, reorientar as suas ações de maneira a garantir a aprendizagem para os alunos. (...) e essa concepção tem que enfrentar o poder das representações firmadas durante os longos anos de vigência da escola seletiva, em que a avaliação tem funcionado como instrumento de classificação e de criação ou reforço das hierarquias individuais e sociais. (CORDEIRO, 2007, p. 145)

Não se trata de uma avaliação como desempenho e reprodução bancária e memorística, centrada em mecanismos meritocráticos, como uma coerção que mais se aproxima da punição do que supostamente não aprenderam do que efetivamente uma leitura atenciosa para assistir e orientar a aprendizagem de todos.

As teorias e práticas de Avaliação que prevalecem na tradição educacional e pedagógica do Brasil são resultantes de concepções pedagógicas e de definições políticas sobre a própria função social da Escola e de seus projetos.

Na rede municipal de Educação de Leme SP, busca-se constituir uma concepção formativa e emancipatória de avaliação e de práticas avaliativas, escolares, educacionais e pedagógicas. Na Educação Infantil, as práticas avaliativas e a própria concepção de Avaliação devem ser cuidadosamente pautadas na concepção de Educação e nas relações educacionais vivenciadas entre as crianças e das crianças com seus educadores. Na Educação Fundamental, consideradas as adequadas e necessárias transições, as práticas avaliativas deverão ser pautadas pela compreensão das finalidades de cada etapa (ciclo) vivenciados pelas crianças e organizado pelas escolas. A avaliação não pode ser uma prática unilateral, dissociada de uma teoria da educação e de uma finalidade humanizadora e promotora das aprendizagens como direito.

1.6. Como foi produzido o Currículo de Leme SP: processo participativo e democrático de Construção do Currículo Que Humaniza.

A atividade coletiva de construir um documento como este necessita a todo momento de revisão, de avaliação do percurso e de foco nos horizontes inspiradores. Não se trata de uma atividade voluntariosa. Produzir um Currículo consiste, para o Município, numa obrigação legal de natureza constitucional. Há uma determinada **Metodologia da Produção Curricular** que orienta as ações, aponta os encaminhamentos, ordena as coletas, estrutura as etapas e define os prazos e metas de cada passo ou de cada conjunto de atividades planejadas, executadas e avaliadas.

A primeira parte da ação de organizar e de sistematizar a produção curricular da cidade consiste em buscar criar uma **sensibilização comum, um ambiente de acolhimento coletivo**, de entendimento das premissas da proposta e de envolvimento empático com esta tarefa. Para efetivar esta construção de um ambiente coletivo de acolhimento, de

autoconsciência autoral, cada sujeito envolvido na escola deve participar de conferências de apresentação da proposta, de reuniões ordinárias e extraordinárias de esclarecimentos, de jornadas de formação voltadas para tanto.

Esta etapa é realizada por algumas práticas coerente, alinhadas à metodologia que nos fundamenta, a participação grupal, subjetiva e coletiva são suas expressões. Desta parte são constituídas as **Formações Continuadas**, que se configuram como palestras, oficinas pedagógicas, minicursos, conferências e encontros com profissionais altamente qualificados, sobre as diversas temáticas que envolvem a produção curricular e a própria organização da Educação e da Escola Básica no Brasil. Um segundo recurso se apresenta nesta etapa como a veiculação de textos de formação intensiva sobre as determinações curriculares. Esta parte é realizada através da socialização e da leitura de 05 **Textos Curriculares**, de diferentes autores e de universos legais e pedagógicos fundamentais para o entendimento da organização curricular e de suas corresponsabilidades e dimensões.

Ainda nesta esfera organiza-se um roteiro de **Visitas Técnicas às Escolas** ou Unidades Escolares do Município. Nesta atividade, as equipes formadas por educadores e profissionais, habilitados para esta função buscam caracterizar, num Roteiro de Visitas, todas as dimensões das escolas, seus espaços, seus documentos, seus projetos, sua formação docente e seus projetos didáticos e pedagógicos. Há ainda a disposição de produção de um **Questionário de Coleta de Sugestões Curriculares**, que são repassados para os sujeitos envolvidos na dinâmica de produção curricular. Estas **quatro** mediações estruturantes são a base da primeira etapa da produção curricular de uma cidade, tal como se deu em Leme SP.

As seguintes respostas vinculam-se às informações colhidas no Roteiro de Visitas da Escolas Municipais de Leme SP, definido como um trabalho de imersão nas Unidades Escolares de Leme SP com o escopo de oferecer um panorama generalista das percepções da Rede Municipal de Leme SP acerca da própria Rede e dos conceitos pedagógicos mais comuns aquele grupo.

Realizamos, nesta ocasião, levantamento conceitual sobre Educação Básica junto aos educadores A seguir, elencamos as respostas mais frequentes quando questionados sobre **a principal função da Escola**:

- Desenvolvimento do aluno como um todo (*omnilateralidad*e);
- Formação humanizada e humanizadora;
- Formar pessoas capazes de aprender e ensinar;
- Formar cidadãos críticos, éticos, independentes e participativos;
- Oferecer acolhimento;
- Propiciar a emancipação dos alunos;
- Garantir o acesso, a permanência e o aprendizado;
- Ensinar/alfabetizar;
- Garantir o direito a aprendizagem de qualidade;
- Oportunizar atividades desafiadoras aos alunos;

- Espaço de inserção social;

- Espaço de interações humanas.

O posicionamento dos gestores sobre o tema mostra-se razoável com o esperado e complementar entre si. Socializar as percepções individuais seria recomendável para uma compreensão mais completa.

Quando questionados sobre **qual seria a importância de um currículo para a ação dos profissionais da escola**, responderam:

- Orientar sobre os caminhos da aprendizagem;

- Norteador para o desenvolvimento das atividades pedagógicas;

- Perceber os educadores como agentes de transformação;

- Organizar e sequência lógica dos conteúdos a serem trabalhados;

- Representaria caminho a seguir;

- O currículo deve ser claro e objetivo;

- Subsidiar o trabalho pedagógico e assegurar educação de excelência a todos os alunos;

- Garantir a formação básica comum para todos os alunos da rede;

- Conhecer o ponto de partida e as metas a serem alcançadas propiciando segurança ao educador;

- Unificar experiências às metas;

- Garantir a mesma qualidade de ensino para toda a rede municipal e a linearidade dos conteúdos;

- Segurança à prática.

Os **Gestores** demonstram de forma geral a preocupação quanto a definir o que se espera deles, no exercício de sua função, percebem as Diretrizes Curriculares como ferramenta que lhes dará respaldo técnico/legal para suas ações.

Nas visitas realizadas as escolas, transpareceu que a relação entre gestão e professores é de modo geral boa, havendo questionamentos pontuais e eventuais contradições de relacionamento, como de praxe.

Quando questionados sobre como se dá **a relação dos docentes e gestores com os pais**, a maioria das respostas foram centralizadas nos seguintes pontos:

- Cordial;

- Em construção;

- Carece de uma aproximação entre docentes e pais, sendo que os gestores têm uma relação mais próxima com os pais;

- Amigável;

- Acessível;

- Relação de diálogo;

- Pais e professores conversam na sala da direção;

- Fácil acesso aos docentes;

- Respeito e parceria;

- Dificuldade em trazer a família para a escola;

- Humanizada;

- Acolhedora.

A maior parte dos relatos que citam a dificuldade da aproximação entre Escola e Família destaca que a Escola convoca os pais para fornecer orientações aos familiares quando necessário. Trata-se de uma necessidade curricular a formulação de uma nova cultura de relacionamento institucional e pedagógico entre as Escolas e as Famílias, na superação das relações tradicionais.

Quando questionados sobre o que os **professores** entendem por **aprender e por aprendizagem**, tivemos as seguintes respostas que representam boa parte do pensamento vigente:

- Experiências variadas e significativas para a formação global;

- Ler o mundo com finalidade de transformar o mundo;

- Adquirir experiências através da mediação;

- Proporcionar experiências que promovam a integração do aluno na sociedade;

- Descobrir o novo;

- Aprender é adquirir conhecimento e aprendizagem é o processo pelo qual os conhecimentos são adquiridos;

- Se dar conta sobre a própria ignorância sobre um assunto descoberto;

- Processo de aquisição de conhecimento relacionado as necessidades e estímulos do meio que nos cerca;

- Processo contínuo e diário;

- Compreensão e domínio de conceitos significativos para a criança;

- Tornar os conhecimentos significativos (tocar a alma);

- Aprendizagem refere-se à aquisição e amplificação dos conhecimentos através da experimentação, mediação, inferência, bem como através de relações interpessoais;

- A aprendizagem é uma condição humana formal, ou não;

- Aquisição, desenvolvimento e consolidação do conhecimento construído pela humanidade em diferentes tempos e espaços;

- Busca ao desenvolvimento integral do indivíduo;

- Processo de mudança de comportamento através de experiências construídas por fatores emocionais, neurológicos, relacionais e ambientais.

Quando questionados sobre como definem a ação e **o papel do Professor** hoje, as respostas foram:

- Imprescindível para o processo de ensino e aprendizagem;

- Articulador fundamental na escola que deve aprender a conhecer a realidade do

aluno, família e comunidade, acolhendo as diferenças entre eles e as considerando no processo de aprendizagem;

- Mediador, pesquisador que busca estratégias para o bom desenvolvimento integral de seus alunos;

- O professor é a ferramenta essencial para o trabalho educativo;

- Profissional que compreenda que **cuidar e educar** é indissociável; - Investigador da aprendizagem;

- Agente ativo da formação do cidadão;

- Exemplo para as crianças;

- Educar e orientar os alunos para que possam adquirir competências e habilidades;

- Fundamental para inserção do aluno no mundo letrado;

- Professor deve ser pesquisador para bem exercer suas atividades em sala de aula;

- Formador de opinião;

- Dinâmico, criativo e encantador;

- Mediador do processo de aprendizagem.

Quando solicitados a indicar como definem a **avaliação na prática educacional** as respostas foram:

- Instrumento norteador para rever o processo de ensino;

- Contínua e através de portfólio;

- Essencial para o planejamento e replanejamento de conteúdo, objetivos e estratégias;

- Contínua e progressiva;

- Função de diagnóstico sem intenção classificatória;

- Um bom instrumento de diagnóstico e acompanhamento do processo de aprendizagem;

- Ainda é usada para classificar os alunos;

- Deve ser uma prática constante;

- Ferramenta para direcionar a atingir objetivos;

- Ponto de partida, não de chegada, para o processo de ensino;

- A avaliação escrita não pode ser a única ferramenta;

- Necessário para definir as intervenções pedagógicas.

A segunda etapa realiza-se efetivamente na parte que diz respeito à **Sistematização e Formalização das Propostas e Sugestões Curriculares**. Esta parte é marcada pela intenção de conhecer as experiências curriculares em curso, ou seja, as formas de organizar e de gerir o Currículo real da cidade de Leme SP, e de sistematizar, isto é, de reunir numa dimensão própria de relatoria ou de redação curricular todas as ideias, os

projetos, os questionamentos e as disposições que se quer para a rede municipal de Educação. Esta parte foi centrada nas **Conferências Municipais**, tanto aquela voltada para acolher as sugestões dos **Professores, dos Coordenadores e Gestores,** quanto aquela destinada a dialogar com os senhores **Pais e Responsáveis pelas Crianças**. As duas conferências são sempre completadas com a **Conferência Lúdica com as Crianças** que, a seu modo e de acordo com suas formas próprias e pertinentes de expressão, apresentam suas demandas e seus projetos ou ideais a serem constantes no Documento Curricular.

Esta segunda etapa abrange ainda a **produção de uma versão preliminar do documento curricular**, decorrente da sistematização das coletas vivenciadas e recebidas, de modo a oferecer aos sujeitos envolvidos uma primeira versão de sua autoria curricular e pedagógica. Segue-se a esta versão as atividades de debates, de encontros na Comissão de Sistematização, de diálogos e de devolutivas com as escolas, através de seus coordenadores pedagógicos, dos elementos e dos dispositivos já presentes nesta versão do documento.

Ao final são convocadas as representações orgânicas e proporcionais e convocada uma Conferência Municipal Curricular, ocasião da homologação da versão definitiva do documento, agora revisto e aprovado, denominado **Diretrizes Curriculares da Educação Básica de Leme SP (2020)**. A esta aprovação seguem-se as atividades planejadas de implantação do Currículo, cuja validade, nos termos de documentos similares, é de 10 anos a contar da data de sua promulgação.

1.7. A participação dialógica e criativa das Famílias na produção do Currículo da Escola Municipal das crianças no presente e no futuro de Leme SP.

Os **Pais e Responsáveis das Crianças, dos Adolescentes e Jovens** que frequentam as Escolas Municipais de Educação Básica de Leme SP são os cidadãos e cidadãs que, através de seus impostos, financiam a Educação Pública Municipal. Então, este é o pressuposto político e econômico essencial e fundante de nossa reflexão. Mas, a relação entre as Famílias e a Escola ocupa um lugar de destaque em nossa busca de um *Currículo Que Acolhe e Que Humaniza.*

Todo educador experiente sabe, ainda que de forma intuitiva, que a vida escolar das crianças e adolescentes é impactada pela ação, ou omissão, das famílias no processo educacional. Inúmeras pesquisas nacionais e internacionais corroboram esse saber que a prática traz. O apoio familiar não se limita a dimensões econômicas ou corretivas no processo educacional das crianças, mas se estende de forma muito concreta por meio do investimento de tempo e do apoio emocional na vida escolar dos educandos. São ações que influenciam decisivamente o desempenho dos estudantes**,** desde pequenos até sua vida adulta.

As ações que envolveram a construção das Diretrizes Pedagógicas de Leme SP voltaram-se ao entendimento mais detalhado da relação escola-família no Município. A Conferência das Famílias, realizada no Centro de Aperfeiçoamento de Professores (CEA-

PRO), reuniu cerca de 250 responsáveis legais de crianças matriculadas na rede municipal de Leme SP. Também foi disponibilizado formulário *online* e em versão impressa para que os familiares dos educandos de Leme SP pudessem contribuir de forma concreta com seus anseios e expectativas quanto à educação das crianças e à relação com a rede pública municipal de educação de Leme SP. O resultado foi a coleta de cerca de 2.530 intervenções de familiares, na construção deste documento, o que nos ofereceu uma amostra robusta de como as famílias podem atuar com as escolas em benefício dos estudantes.

Importante destacar que a "EMEB Maria Gonçalves Mourão" foi responsável pela coleta de 302 participações familiares, o maior registro dentro das EMEBs da Rede municipal de Leme-SP, o que talvez se deva a cultura de democracia e participação, que contribui ativamente com a elaboração deste balanço em todo o processo.

A participação familiar foi essencial para o projeto que se materializa neste documento. As conclusões e recomendações presentes neste Currículo se baseiam em evidências e participação concreta da população de Leme SP, refletindo sua cultura e sua vontade de participar da vida escolar das crianças, o que resulta na possibilidade de intervenções pedagógicas relevantes nesta sociedade.

Quando a escola conhece melhor a história de vida do aluno, a criança deixa de ser uma possível causa de leituras parciais sobre seu desempenho, esta realidade não se trata de uma questão técnica a ser resolvida, e passa a ser o que é - sujeito de direitos - autor de uma história singular que deve ser compreendida. O conhecimento da ***história de vida de cada criança***, por meio da aproximação da escola e família, possibilita um aumento na capacidade de adequação das estratégias didáticas e pedagógicas, ofertando a cada criança um sentido dinâmico e real de inclusão.

Neste ponto, temos que considerar que a aproximação social das dimensões familiares e escolares dos alunos pode, a princípio, desafiar o papel tradicional do Educador. A reflexão sobre esse tema deve, portanto, anteceder o desenvolvimento de políticas públicas e de práticas de interação com as famílias de crianças e jovens educandos, daí a importância das consultas públicas junto às famílias e do trabalho colaborativo e formativo com os educadores.

Por fim, devemos atentar para a utilização do termo *escola-família*, pois essa escolha na disposição de palavras não é aleatória e não determina a suposta importância de uma instituição em detrimento da outra, mas indica o caminho que se deve seguir nesse processo. É incumbência dos educadores abrir os portões das escolas para que as famílias entrem ali plenamente, apropriem-se de suas dinâmicas e sintam-se acolhidas de modo a possibilitar o desenvolvimento de um trabalho coletivo e significativo para as crianças no processo educacional.

- **O QUE É FAMÍLIA?**

Não há um modelo único que determine o que é ou como é uma **família**, mas de modo geral as famílias podem ser constituídas por vínculo biológico, jurídico e afetivo. Há hoje muitos estudos, antropológicos, sociológicos, psicológicos e históricos que têm na Família seu tema central de investigação.

O vínculo biológico diz respeito às relações de consanguinidade entre duas ou mais pessoas, como por exemplo, as relações entre mães que conceberam seus filhos de modo natural ou, ainda, de forma assistida e toda sorte de parentes que compartilham em maior ou menor grau uma mesma assinatura genética (tios, tias, avós, primos e primas, sobrinhos, sobrinhas “de sangue”).

O vínculo jurídico trata das relações de parentesco que se estabelecem por força de lei ou por determinação judicial. Vínculos esses que podem ser criados ou rompidos a partir de previsão legislativa e/ou com a chancela do Estado (judiciário) como, por exemplo, o casamento, a união estável, a adoção judicial (esta não pode ser revista desde a Constituição Federal de 1988), ou mesmo o relacionamento de costumes entre madrastas e padrastos com os filhos de seu parceiro ou parceira, bem como a relação entre cunhados, noras, genros, sogras e sogros[1].

É importante notar que todas essas relações, sejam elas de parentalidade ou realmente familiar, são relações de parentesco que culturalmente assumiram a denominação *família* visando estabelecer uma determinada forma de constituir a organização social.

Já a constituição *afetiva* da família não se dá por pressupostos materiais previamente dados, como o sangue e a genética, no primeiro caso e dispositivos legais ou determinação judicial no segundo caso; tampouco necessita do reconhecimento do Estado ou de qualquer outra autoridade, seja ela, política, religiosa ou social. A *família possível pelo afeto* (FEAN) constitui-se de fato e de pleno direito no exercício de cuidados básicos de higiene, saúde, alimentação e amor às crianças, acrescido, no caso dos adultos, de comprometimento mútuo, na ação e no cultivo do carinho e do respeito, visando à formação intelectual, ao desenvolvimento social e à emancipação econômica entre pessoas iguais em dignidade e potencial:

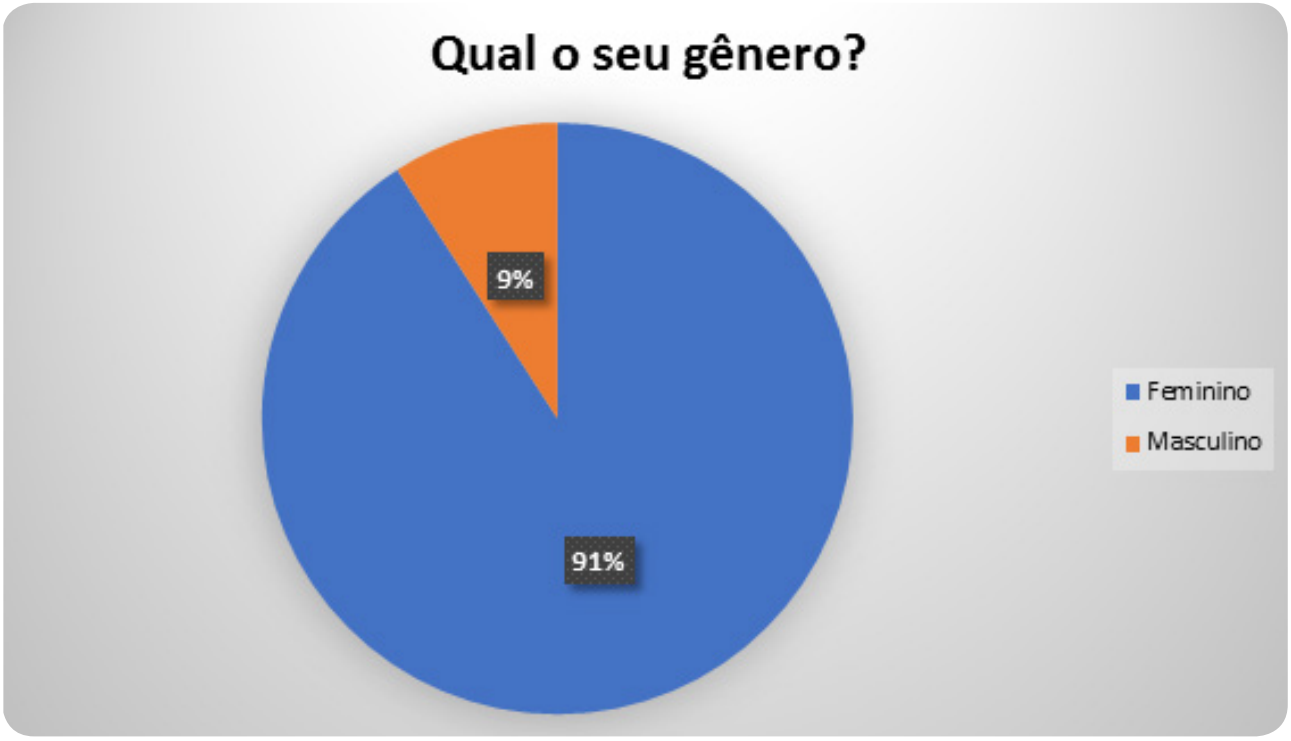
> Sob esta perspectiva, a família é o resultado da construção de vínculos e relações pelo investimento de tempo por meio dos afetos e reciprocidades em prol da felicidade de si e do outro a quem nos ligamos como projeto de vida afetiva. Desta forma, caminhamos no sentido de uma compreensão de que as relações de parentesco são basicamente naturais enquanto as relações familiares são construções, expressão da liberdade consciente humana em benefício de um desenvolvimento social ético, ou seja, direcionado à felicidade individual e ao bem comum como estrutura de fortalecimento da dignidade humana coletiva. (PRAZERES, 2019)

Ao longo do texto nos referiremos às famílias biológicas, legais e afetivas simplesmente como “família” ou “famílias” sem fazer qualquer outra distinção em razão de sua formação ou constituição. Tal critério visa ampliar a dimensão de compreensão da família

1 A título de curiosidade, a língua inglesa nos traz com grande lucidez a constituição das relações familiares em decorrência de lei, a partir de seus termos, como por exemplo: brother-in-law (cunhado), mother-in-law (sogra), son-in-law (genro) ou ainda step-mother (madrasta) e step-son (enteado). Expressões estas que em sua forma simples indicam relações familiares de origem natural brother (irmão), mother (mãe), son (filho) e em sua forma composta com o acréscimo do termo “in-law” (na lei) ou “step”(algo como “postiço). Assim uma sogra é compreendida como uma mãe em decorrência da lei (casamento) e madrasta seria uma mãe postiça, ou seja, que pode deixar de ser.

sem fragmentar ou distinguir a relação escola-família a qualquer subnível que possa ser usado para diminuir o protagonismo desta importante instituição. Se for preciso ter alguma regra sobre a família, que seja concebermos esta instituição social como *locus* de inclusão, como a escola deve ser.

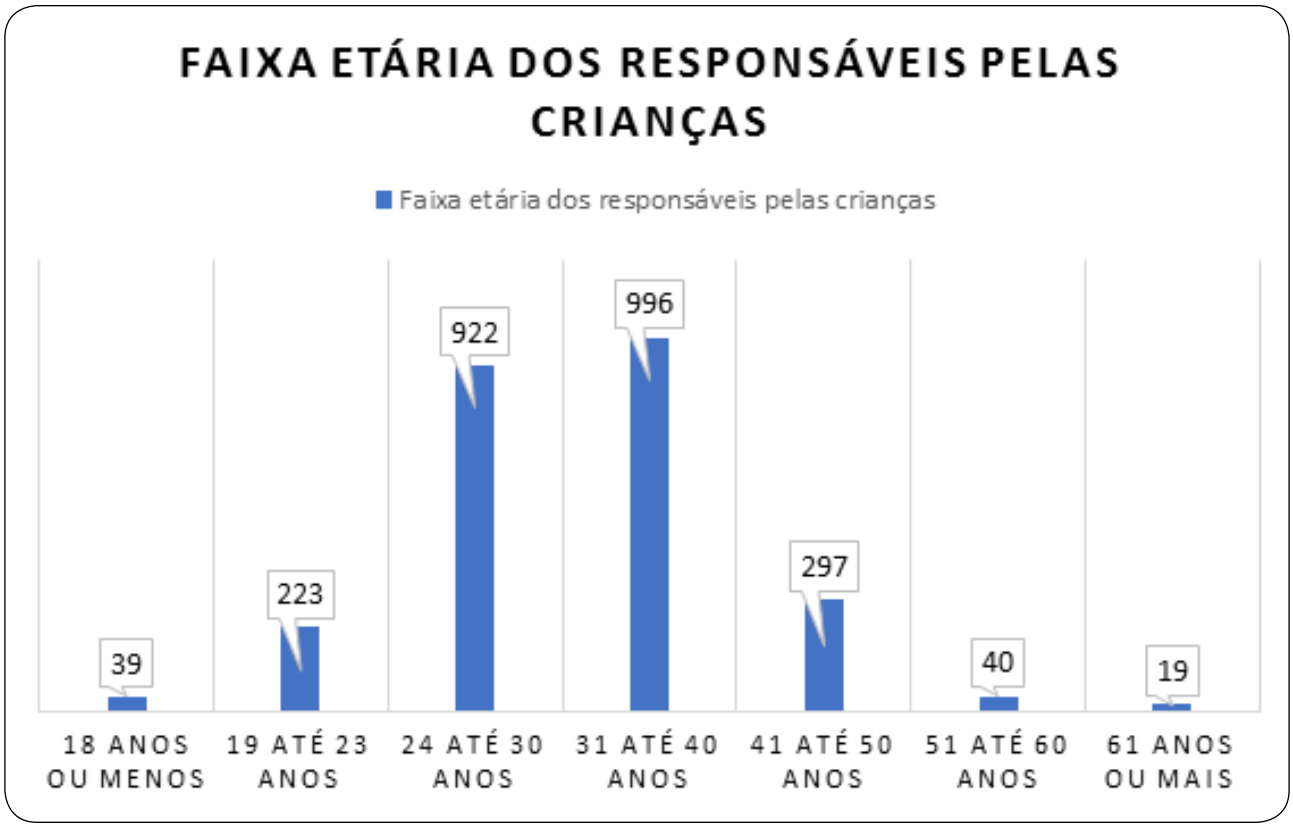
Nesse processo temos algumas informações, por amostragem, de quem está mais presente na vida escolar das crianças de Leme, seus familiares:



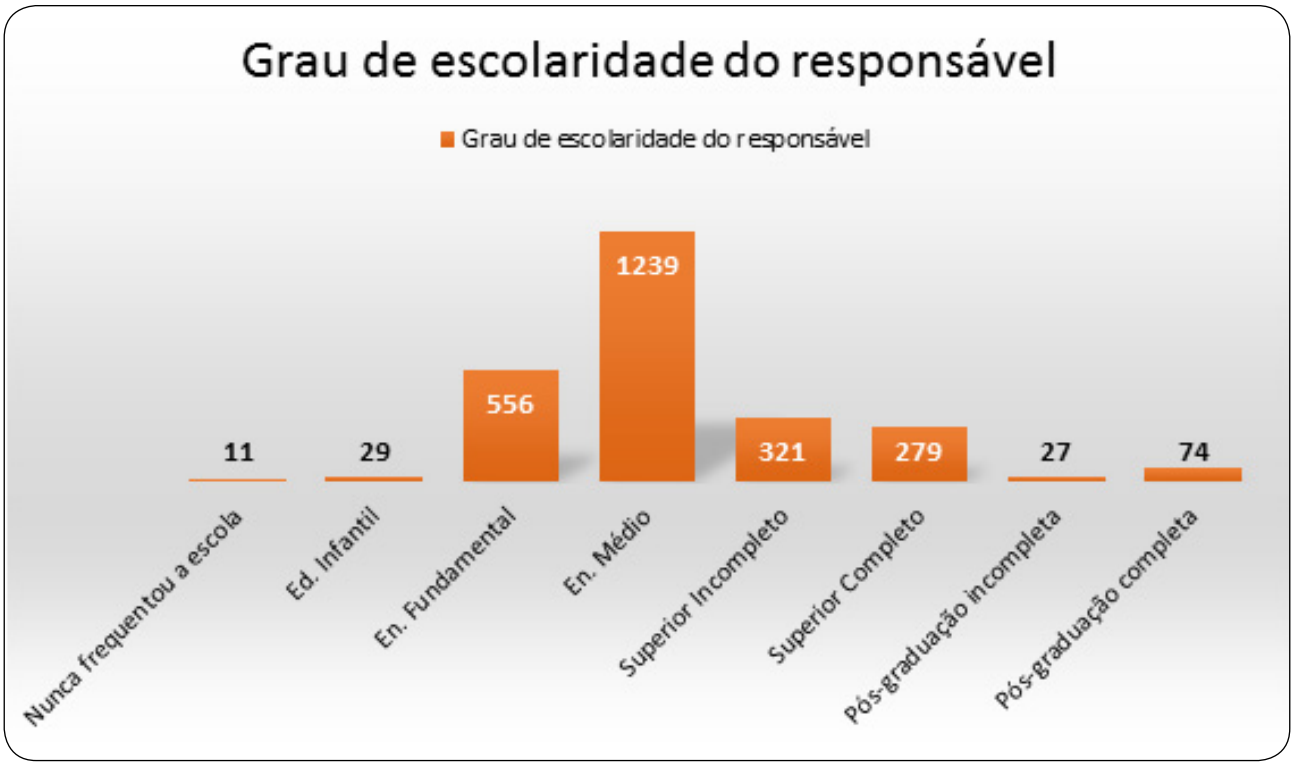
Ainda que por ocasião da Conferência das Famílias houvesse um equilíbrio entre participantes do sexo masculino e feminino, talvez pela massiva participação de casais, as mulheres representaram quase a totalidade da participação nos formulários *online* e impressos. Tal fato indica que a educação das crianças, ainda, fica sob os **cuidados das mulheres**, majoritariamente, não importando o grau de escolaridade ou faixa etária, como veremos a seguir.

Como reflexo de nossa cultura, constatamos que o pensamento patriarcal ainda se impõe, o que nos aponta a necessidade de trabalhar a igualdade entre os gêneros (ODS 5), bem como desenvolver projetos específicos para aproximar os pais de suas responsabilidades referentes à educação das crianças. Se historicamente as mulheres têm desempenhado o papel de guardiãs da educação das crianças menores, cabe agirmos de forma propositiva em busca de chamarmos os homens às suas responsabilidades enquanto pais em igualdade de deveres e de direitos com as mulheres.

A legislação, como se verá minunciosamente à frente, dispõe sobre as obrigações da família no processo educacional das crianças, não só dá mãe, não só da mulher, mas da família, talvez a mais importante instituição social humana. A família é espaço de inclusão: mulheres, homens, adultos, idosos, crianças e jovens são *sujeitos de direitos gerais e especiais*, ali todos são iguais em dignidade humana e potencialidade para se expressar e se desenvolver de forma livre e responsável (ODS 10).



A pesquisa também nos trouxe os dados de que apenas 1,5% dos responsáveis pelas crianças são juridicamente considerados como *menores de idade* ou, ainda, que conceberam crianças antes de ter completado 18 anos. Tal informação poderia ser melhor investigada por cada unidade escolar a fim de aprofundar essa radiografia sociológica das comunidades de Leme SP, pois, se de um lado, podemos fazer a leitura positiva de que menos adolescentes estão se tornando pais e mães precocemente, por outro, temos de considerar a possibilidade de que as avós e outros familiares de mais idade estão respondendo pelas crianças e pelos pais e mães dessas crianças. Tal panorama mostra a necessidade de ações no âmbito de educação sexual (ODS 3) mais ativa como prevenção de gravidez precoce e os cuidados com a transmissão de Infecções Sexualmente Transmissíveis (IST).



Os dados referentes ao grau de formação dos responsáveis legais pelas crianças não são, de modo geral, negativos, ainda que também não sejam ideais. Menos de 23,4% dos responsáveis legais pelas crianças indicaram ter um grau de instrução inferior à conclusão da educação básica. Ainda que o município responda até o Ensino Fundamental, observamos a premente necessidade de estratégias, no sentido de que os jovens continuem na escola por mais tempo, investindo em sua formação (ODS 4, 8, 9, 10 e 11), além da Educação Fundamental.

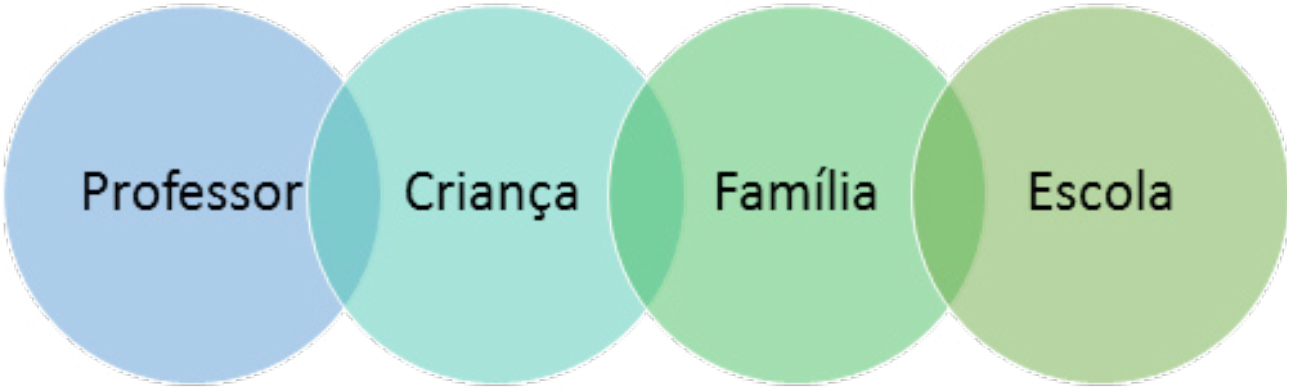


Aqui, temos a participação de 8,1% de pais atuando na construção coletiva e participativa das *Diretrizes Curriculares da Educação Básica Municipal de Leme SP (2020)*.

Além disso, a porcentagem de avôs, padrastos e demais membros familiares do sexo masculino, chega a pouco mais de 1% das participações. As mães (87,2%) ainda lideram massivamente as estatísticas como responsáveis, muitas vezes, solitárias, na educação das crianças (ODS 5 e 10). Há muito o que investir na relação entre pais e escola, ainda mais em um cenário no qual boa parte das famílias se encontra em processos de transformações estruturais. Por conta disso, o exercício da responsabilidade paterna deve ser incentivado por todos os atores sociais e por toda a comunidade escolar. A participação dos pais na educação de seus filhos representa não só melhores índices nos resultados das crianças, mas, acima de tudo, uma presença importante na história de cada criança e na construção de uma cultura (ODS 11) menos misógina e mais isonômica entre os gêneros (ODS 5).

- **POR QUE APROXIMAR A ESCOLA E A FAMÍLIA?**

A relação entre o universo da família e o universo da escola se dá de muitas maneiras, sendo a criança o protagonista dessas relações e um sujeito de intersecção que atua entre essas realidades que, muitas vezes, se contradizem. Os universos da educação escolar e da educação familiar são, muitas vezes, distintos, com tempos, autoridades, linguagens e, por vezes, intenções diferentes.



As famílias tendem a esperar que os professores sejam *rigorosos* em sua função docente, com conduta assemelhada à autoridade familiar, ao mesmo tempo, reagem de forma tempestuosa em razão de qualquer repreensão recebida por seus filhos em um contraditório reflexo de proteção. Como se qualquer orientação sobre a conduta das crianças fosse uma crítica ao próprio estilo de vida da família.

A maioria dos pais e das mães confiam na capacidade dos professores e em sua competência pedagógica, no entanto, muitas vezes desconfiam que pode haver ingerência dos professores na transmissão de valores morais familiares ou simplesmente pressupõe genericamente qualquer espécie de intromissão na vida familiar. Tendo isso em mente é importante manter uma relação de mais absoluta clareza com os pais, notadamente no desvendamento da **intencionalidade** que permeia as ações e as locuções dos professores no exercício da docência.

Outra questão de distanciamento na relação escola-família é a questão temporal.

Todo o tempo dispendido na escola é devidamente organizado no calendário e em horários escolares planificados, com uma sucessão de atividades pedagógicas organizadas de acordo com o tempo e com uma finalidade bem determinada. As demandas de trabalho das famílias que possuem renda assalariada são dotadas de cronologia distinta da cronologia da escola. Os horários de trabalho e, por vezes, as escalas de trabalho limitam a relação dos pais e das mães com as crianças. Com tais restrições no tempo, determinadas pelas condições materiais, impostas para a sobrevivência da própria família, a possibilidade de participação na vida escolar dos filhos encontra nova barreira.

A rede de educação de Leme SP apresenta ainda outra particularidade: tem uma longa experiência no acolhimento de crianças cujas famílias trabalham nas lavouras de cana-de-açúcar (ODS 2), nas quais a lógica da sazonalidade das usinas não segue a cronologia das escolas e, por vezes, impõe mudanças frequentes em busca de trabalho (ODS 8).

O presente documento, que entabula as Diretrizes Curriculares de Leme SP, ganha especial sentido ao oferecer as orientações elementares para a Educação Básica municipal codificada em um só instrumento, construído a partir da experiência de toda a rede.

Como temos destacado, no Brasil, a responsabilidade legal, além de moral, pela educação das crianças e dos adolescentes é tanto da **Família** quanto do **Estado**. A Constituição Federal do Brasil de 1988 assim estabelece:

> Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988)

Antes mesmo de ser filho, filha, neto, neta, sobrinho ou sobrinha, a criança é *cidadão e sujeito de direitos* que necessita especial proteção para seu pleno desenvolvimento integral – moral, físico, emocional, intelectual e afetivo. A família é a primeira *cuidadora* da criança e a educação familiar tem a garantia de poder transmitir às crianças suas tradições e seus valores dentro dos limites legais e sempre voltados a cidadania.

A criança é sujeito pleno de direitos e a parceria escola-família se consolida no sentido de acolher, instruir, proteger e formar as novas gerações para que tenham condições plenas de exercer seus direitos e de cumprir seus deveres a fim de desenvolver sua singularidade voltada a vida em comunidade. A família é a primeira comunidade que a criança conhece e daí seu papel fundamental: *a família é a primeira escola*. A Constituição brasileira reconhece essa condição e dá especial atenção para a relação familiar:

> Art. 226. A família, base da sociedade, tem especial proteção do Estado. (BRASIL, 1988)

Nossa *carta magna*, estabelece que a família é o fundamento de toda nossa sociedade. Garantir à família uma posição privilegiada no ordenamento jurídico não tem por finalidade apenas a proteção dos direitos individuais dos brasileiros e de seus desejos de união e reprodução, mas também envolve os interesses do Estado, da sociedade e da

cidadania. Nesse contexto, as crianças e adolescentes têm especial prioridade social e jurídica.

> Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (BRASIL, 2010)

Não há em toda a legislação brasileira algo como o que se garante às crianças e aos adolescentes no artigo supracitado, antes mesmo de serem filhos, netos e sobrinhos as crianças são plenos cidadãos. Crianças e adolescentes são titulares de Direitos de Proteção Integral, algo totalmente inédito e transformador nas leis brasileiras, a Prioridade Absoluta na garantia de Direitos. Essa prioridade absoluta é detalhada no Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8.069/1990).

O artigo 227 vai além em sua originalidade, pois não só vincula o Estado como convoca "a família, a sociedade e o Estado" na ação constante na defesa e promoção dos direitos das crianças, adolescentes e jovens (ODS 16). Todos nós, cidadãos brasileiros, temos a obrigação constitucional de atuarmos de forma permanente e vigilante pela garantia dos direitos das crianças, não só das crianças que nasceram no seio de nossas famílias, mas de todas as crianças, sejam elas familiares ou desconhecidas. Nesse sentido, vejamos o que a LDBEN (Lei 9.394/96) determina em relação à finalidade da educação, predominantemente nos meios de ensino, sobre a atuação conjunta escola-família:

> Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.
>
> (...)
>
> Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1996)

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional fixa com clareza, em consonância com o que determina a Constituição Federal do Brasil, que Família e Estado devem atuar conjuntamente no processo formativo da criança e do adolescente, visando o pleno exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. Neste ponto, faz-se necessário frisar que **o trabalho infantil é constitucionalmente proibido** em seu art. 7°, inc. XXXIII, sendo assim, a educação tem função, também, preparatória para o trabalho desde que seja respeitado o pleno desenvolvimento físico e mental do jovem, sendo, portanto, a construção da cidadania o objetivo fundamental da educação básica, pois, como já vimos, o ser humano nasce como sujeito de direitos gerais e especiais que se adequam a cada

fase da vida[2].

A LDBEN também fixa a obrigatoriedade de que educador, na função da docência, desdobre esforços no sentido de aproximar e viabilizar as ações em conjunto da escola e das famílias:

> Art. 13. Os docentes incumbir-se-ão de:
>
> (...)
>
> VI - Colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade. (BRASIL, 1996)

As demandas da Educação Infantil são muito próprias, começando pela espontânea participação dos pais na vida escolar das crianças pequenas em razão da própria condição de maior fragilidade em relação ao mundo, nessa fase da vida. As ações praticadas nas escolas e pré-escolas têm um escopo bem definido no que tange ao trabalho escola-família:

> (...) cumprir função sociopolítica e pedagógica das creches e pré-escolas implica assumir a responsabilidade de torná-las espaços privilegiados de convivência, de construção de identidades coletivas e de ampliação de saberes e conhecimentos de diferentes naturezas, por meio de práticas que atuam como recursos de promoção da equidade de oportunidades educacionais entre as crianças de diferentes classes sociais no que se refere ao acesso a bens culturais e às possibilidades de vivência da infância. (BRASIL, 2020)

Tais ações expandem-se em significado e possibilidades de atuação com as famílias, quando tratamos das crianças no Ensino Fundamental. Nesse período, as crianças tornam-se mais autônomas e, muitas vezes, os pais tendem a participar menos das atividades na escola. Observem pelo dispositivo legal (LDBEN) como é fundamental as ações pensadas e com intencionalidade de envolver famílias e crianças dentro do ambiente escolar:

> Art. 32. O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante: (Redação dada pela Lei nº 11.274, de 2006) I - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo; II - a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade; III - o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores; **IV - o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social.** (nossos grifos) (BRASIL, 1996)

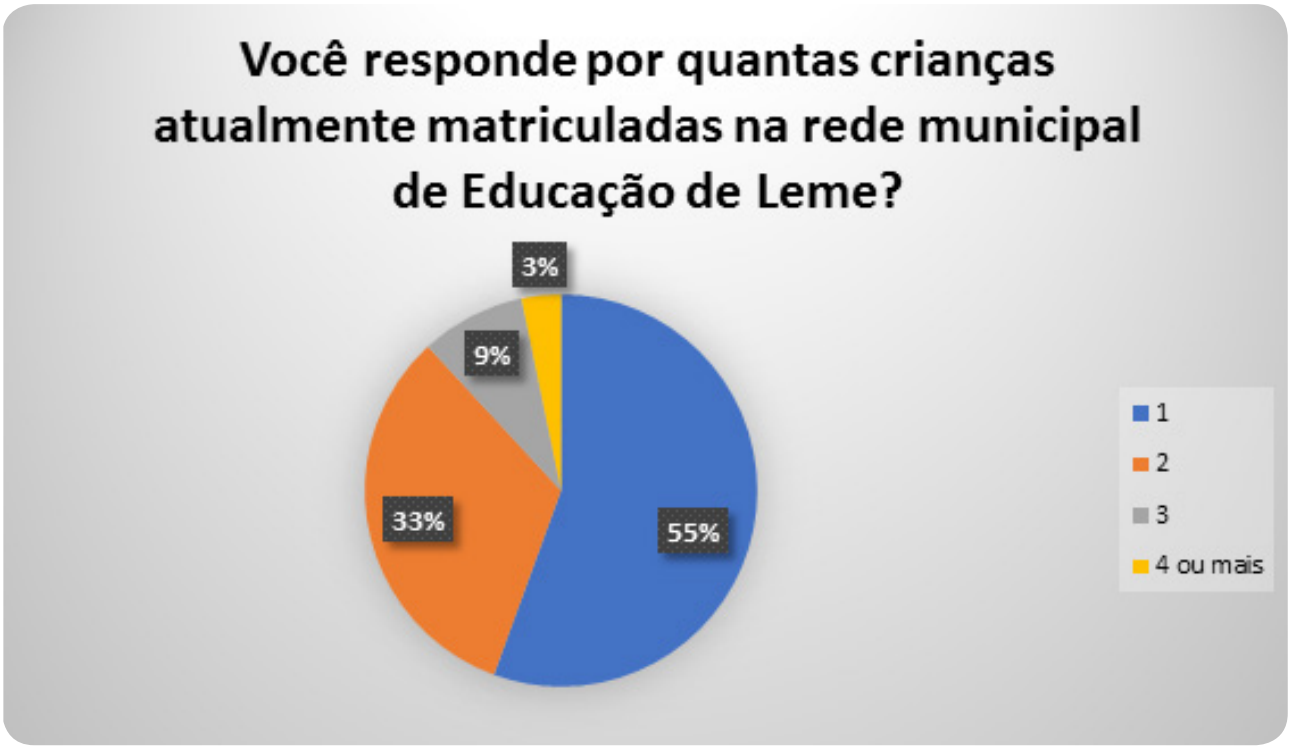
A longa relação de artigos constitucionais e de legislação complementar federal é

2 A proteção prioritária determinada em Lei cessa com a maioridade civil, ou seja, quando o jovem se torna adulto. O *status* legal do adulto irá permanecer o mesmo até a idade dos 60 (sessenta) anos, quando o Estatuto do Idoso projeta um novo campo de proteções e prioridades adequadas a esta fase da vida.

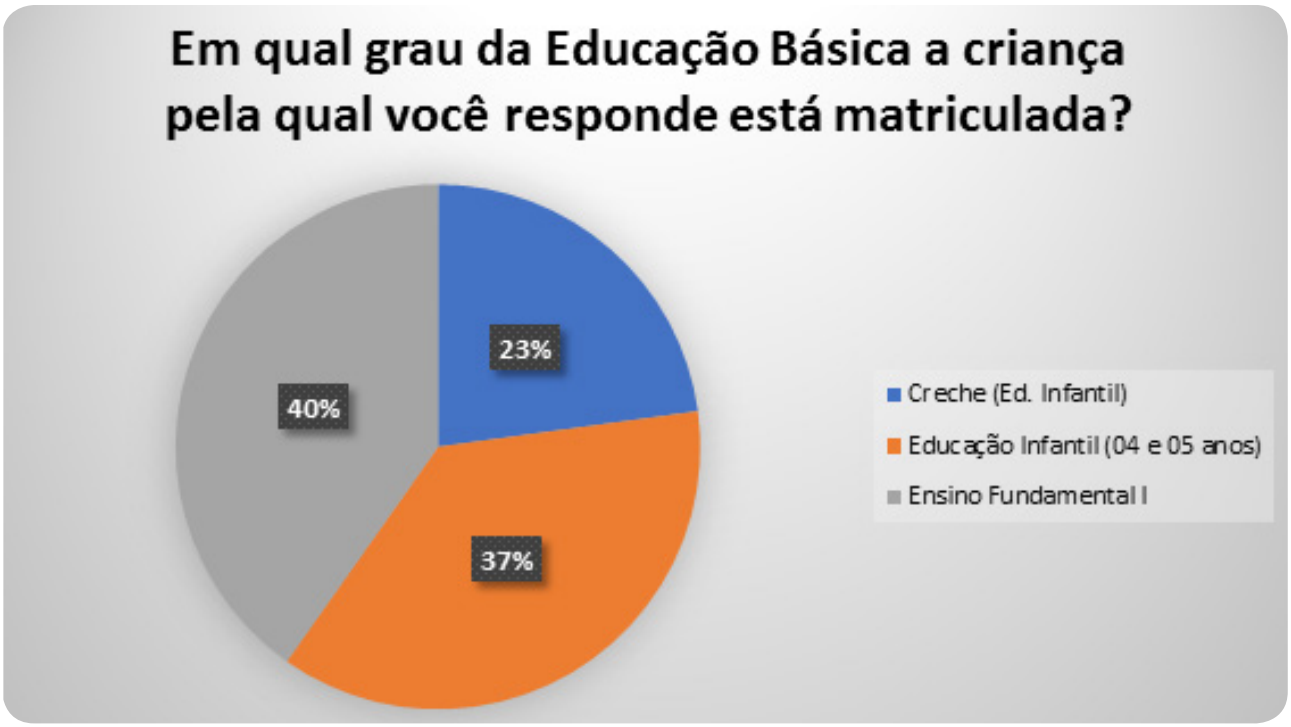
farta, no sentido de articular o imperativo de um bom relacionamento escola-família. Como vimos, não se trata de um comando aleatório com a finalidade de supostamente *aumentar o trabalho do professor*, mas uma forma de reconhecer a singularidade de cada criança como um sujeito de direitos com uma história e uma cultura que devem ser primordialmente consideradas no processo educacional.

- **COMO AS FAMÍLIAS DE LEME SP JÁ PARTICIPAM DA EDUCAÇÃO?**

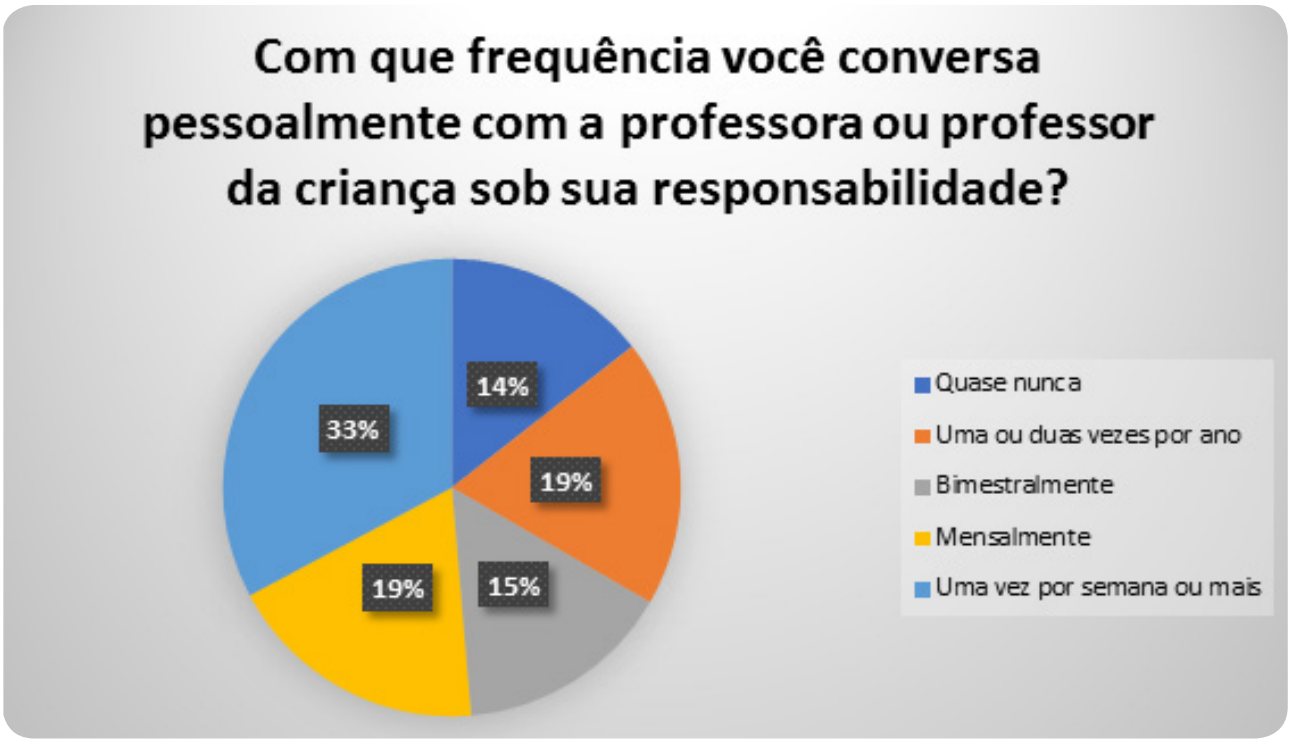
São cerca de 10.000 (dez mil) famílias responsáveis por crianças matriculadas na rede municipal de educação de Leme SP. Nosso levantamento sobre a realidade das relações escola-família nos trouxe alguns dados de aproximadamente 2.500 (duas mil e quinhentas) famílias, ou cerca de 25% do total de famílias vinculadas a Educação pública do Município (ODS 11). A partir disso, podemos traçar algumas linhas sobre as dinâmicas desse sistema como veremos a seguir:



Mais da metade das famílias de Leme SP responde por apenas **uma** criança na rede municipal de Educação. Um percentual de 33% responde por **duas** crianças matriculadas em escolas do município e cerca de 12% das famílias respondem por **3** ou **mais** crianças.

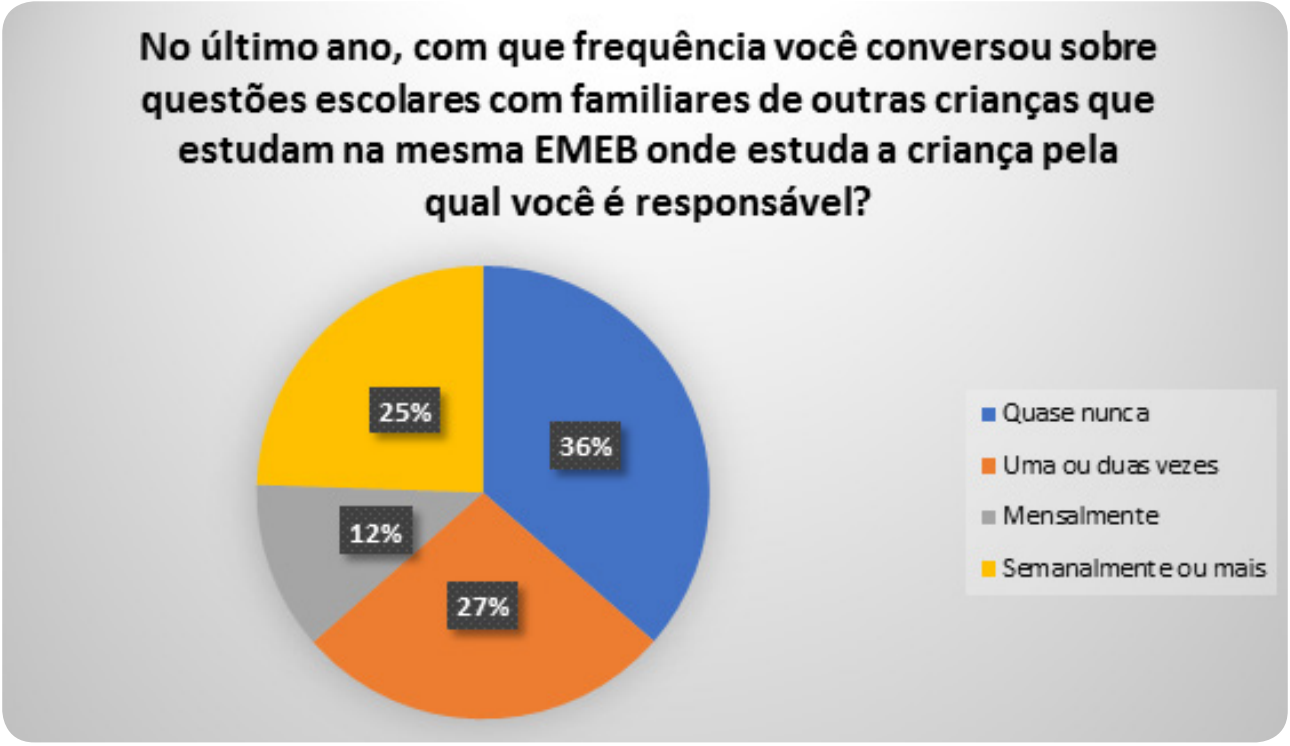


Há um equilíbrio numérico na participação dos responsáveis pelas crianças nas três modalidades, ou graus, da Educação Básica na cidade. Ainda que tal perfil não seja reflexo exato do percentual de famílias com crianças matriculadas em cada segmento, conseguimos reunir dados com o equilíbrio democrático e representativo esperado. Cabe consignar que os relatos que os professores nos trazem indicam que há uma participação maior das famílias na rotina escolar no segmento de Creche e Ed. Infantil, enquanto no presente estudo a maior participação foi das famílias com crianças no E. Fundamental I.

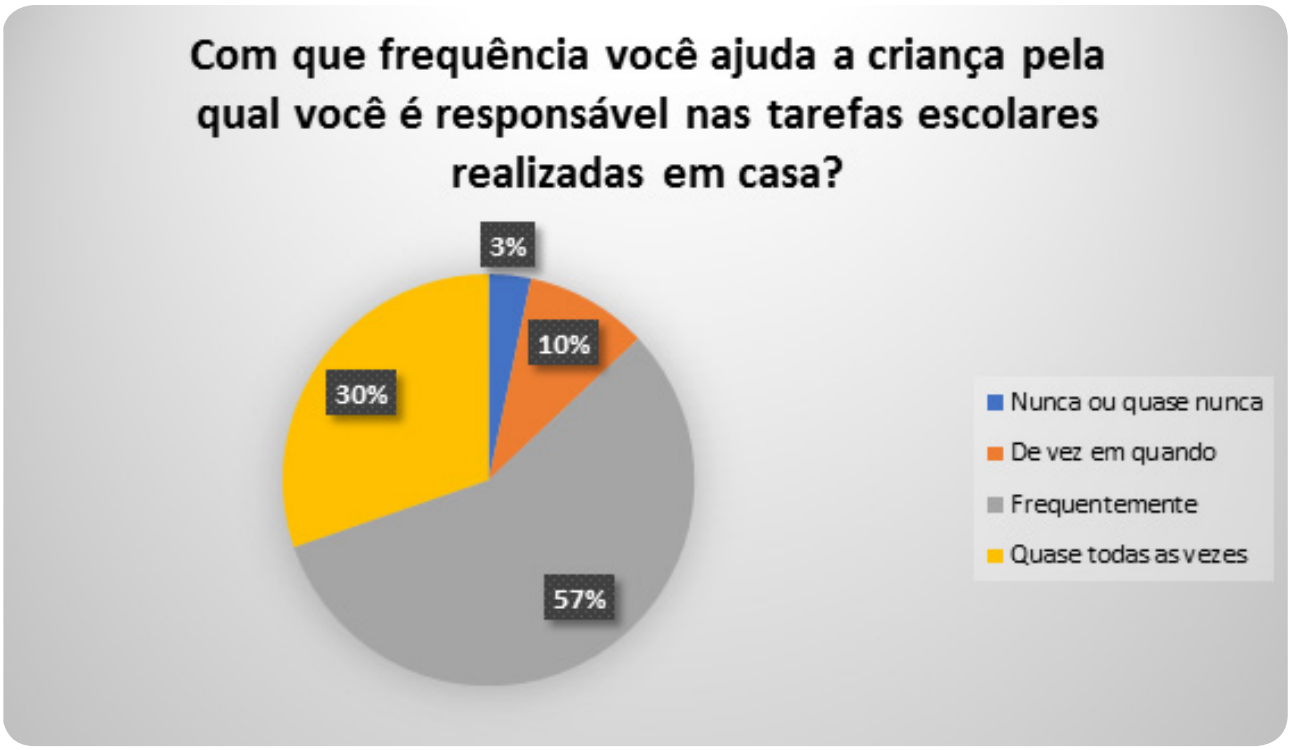


Por nossa amostragem, não existe uma lógica estabelecida nos encontros entre os familiares e os docentes. A acentuada divisão em nosso gráfico demonstra uma *falta de regularidade cronológica* dessas conversas na rede. Quase 33% dos responsáveis legais

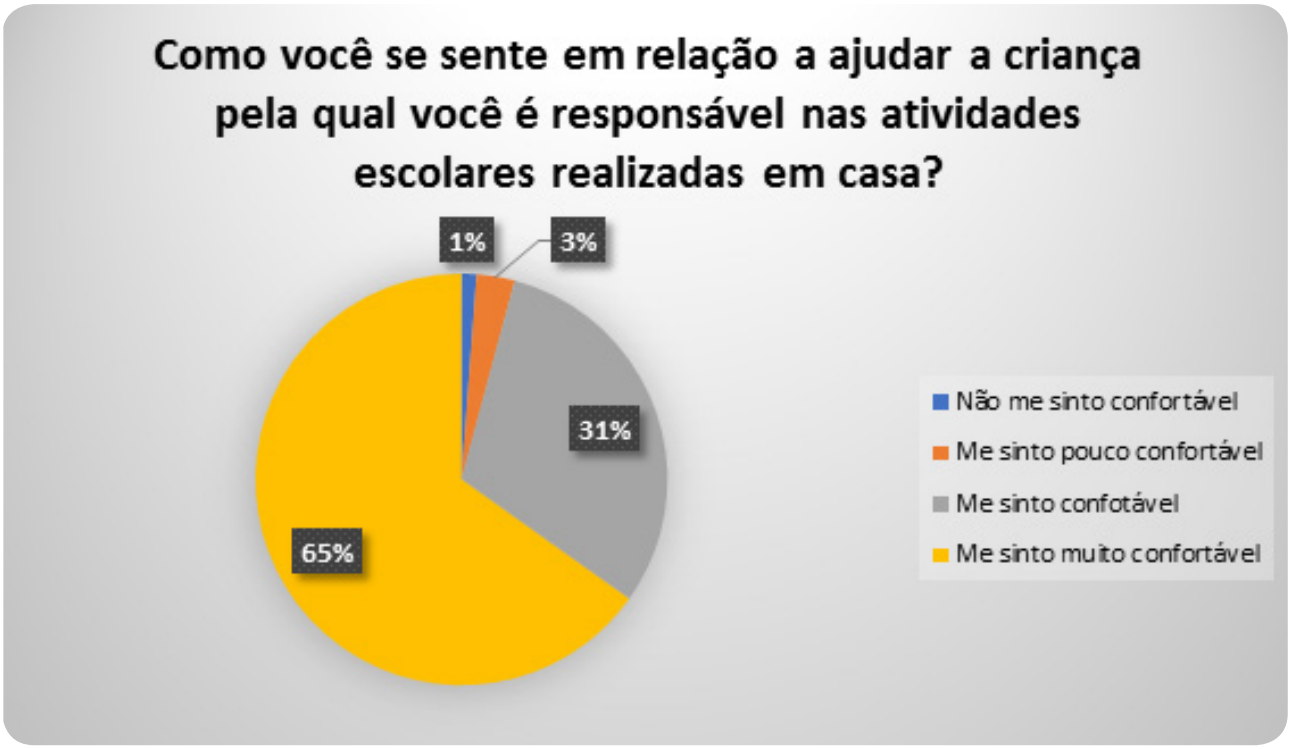
raramente falam com os professores das crianças, enquanto outros 33% indicaram **conversar uma ou mais vezes** por semana com os professores. Aqui não se trata de indicar a frequência ideal dos encontros, mas provocar uma reflexão para que se estabeleça um modelo equânime nessa relação de forma a não gerar condições de possível saturação da atividade dos professores com práticas aleatórias ao processo escolar, ao mesmo passo que estabelecemos uma rotina nesses encontros para que se estabeleça um vínculo coeso e constante, *centrado na finalidade orgânica desta relação*.



Mais uma vez, encontramos um quadro que nos autoriza a reconhecer um possível *desequilíbrio, ou melhor, uma falta de rotina, de método*, nos encontros entre as diversas famílias. Dada a falta de congruência temporal indicada pelos dados à disposição, tais encontros nos parecem mais aleatórios do que voltados a um debate construtivo sobre as questões próprias dos estudantes. Não estamos afirmando que os encontros, quando acontecem, não são proveitosos, mas sim que a falta de uma intencionalidade e de uma pauta que possibilite uma discussão contínua acerca dos temas da vida escolar das crianças faz com que os momentos de diálogo não sejam tão proveitosos quanto poderiam ser.

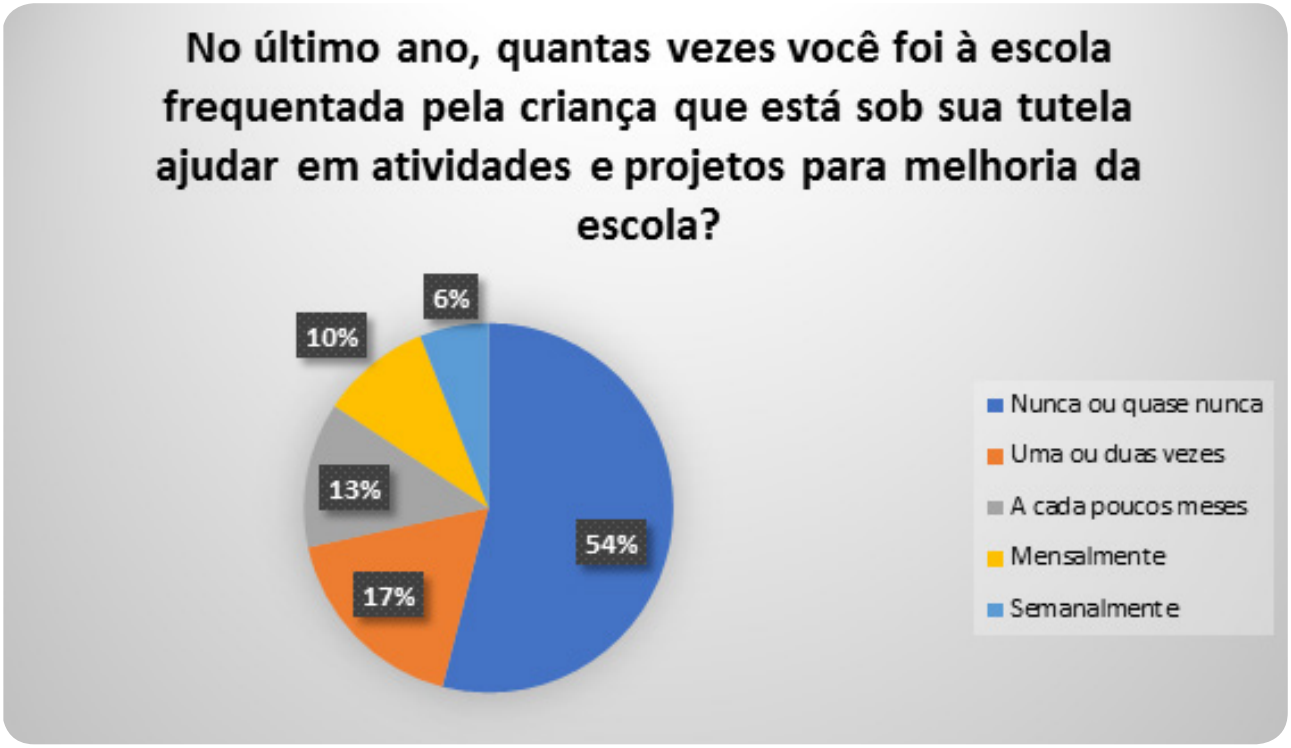


A disposição dessa questão nos auxilia a compreender a participação dos pais na rotina das crianças em suas tarefas escolares fora da escola. Quase 90*% dos responsáveis pelos estudantes relatam ter uma participação ativa* nas atividades indicadas na escola para serem realizadas em casa.



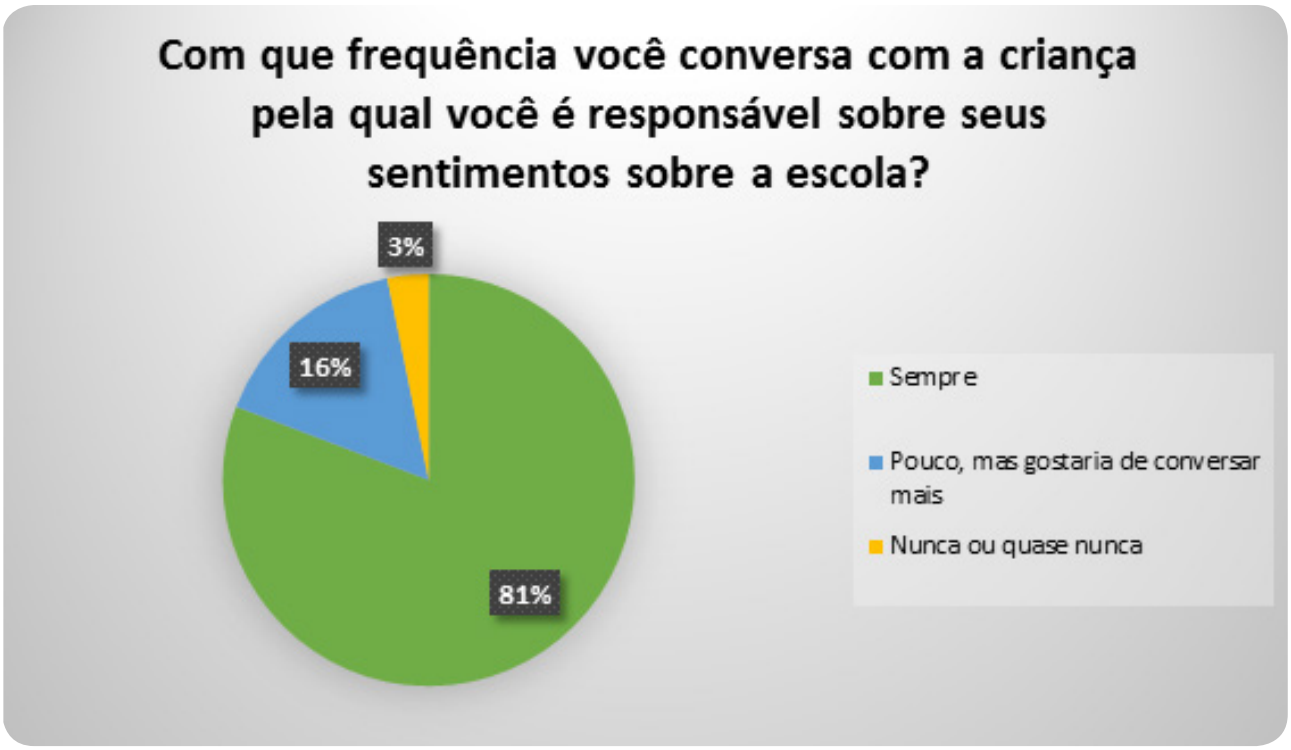
O gráfico acima relaciona-se de forma orgânica com a questão anterior. Cerca de 96% das pessoas que responderam aos questionários afirmaram que se sentem *confortáveis ou muito confortáveis em auxiliar as crianças* nas tarefas de casa, fator que é determinante na efetiva ação de ajudar os estudantes. Pais e mães que se sentem menos aptos

ou, de alguma forma, intimidados pelo saber formal têm uma participação efetiva menor na vida dos seus filhos e filhas.

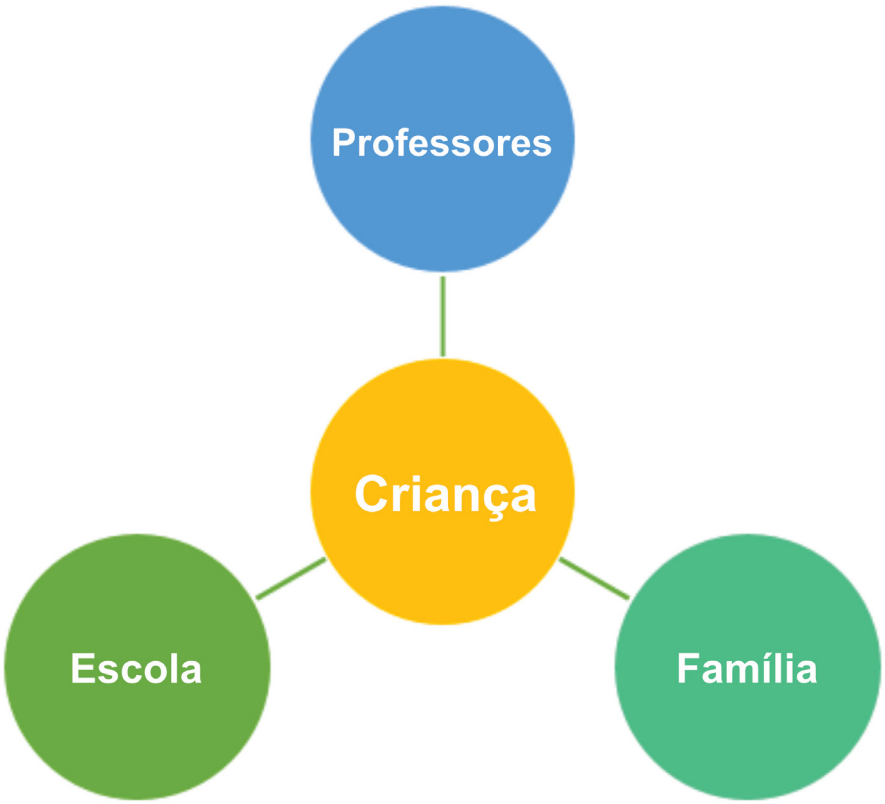


As respostas referentes a essa questão demonstram uma *preocupante ausência das famílias em colaborar efetivamente com a escola*. Mais de 70% das famílias declararam não ajudar em atividades e projetos para melhoria da escola nunca ou apenas uma ou duas vezes no último ano. Tal índice é alarmante e abre um imenso espaço para o debate dentro da rede municipal.

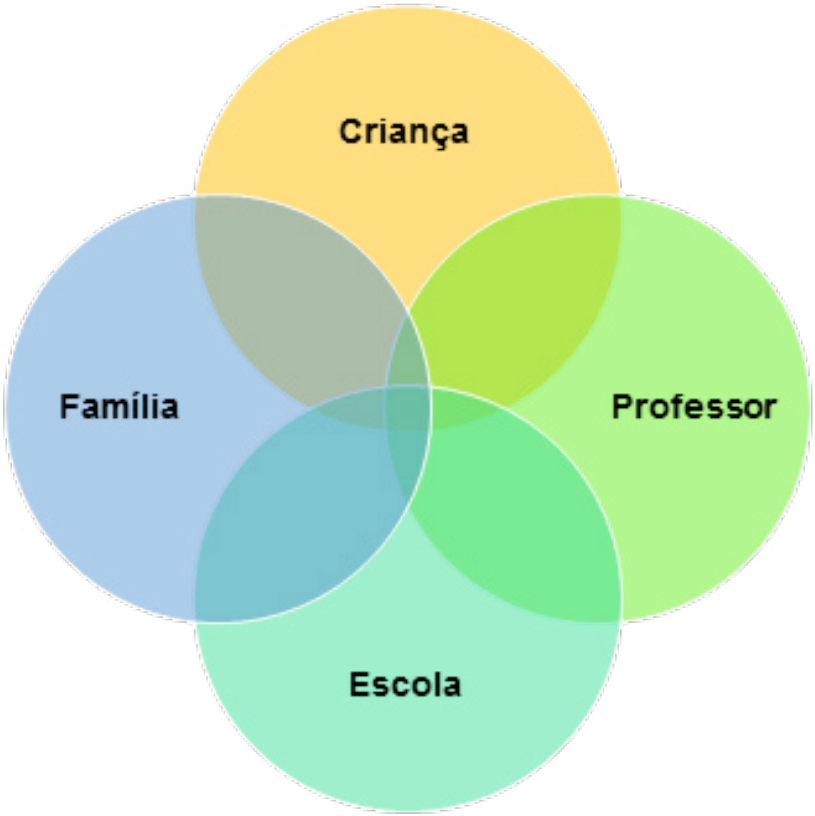
A equipe CEDUCAMP realizou visitas a todas as escolas da rede municipal de educação de Leme SP e foi constatado *in loco* que as escolas recebem todo *apoio material para o exercício de suas atividades*. Equipamentos de última geração, material escolar de qualidade e estrutura física compatível com o perfil de cada segmento. A Secretaria Municipal de Educação tem investido massivamente em *formação continuada* de seus docentes e demais auxiliares da educação, como monitores, merendeiras e inspetores. Considerando essa robusta estrutura e esse investimento na educação, precisamos trazer as famílias e comunidades para dentro das escolas, para que dela se apropriem e participem (ODS 11 e 16).



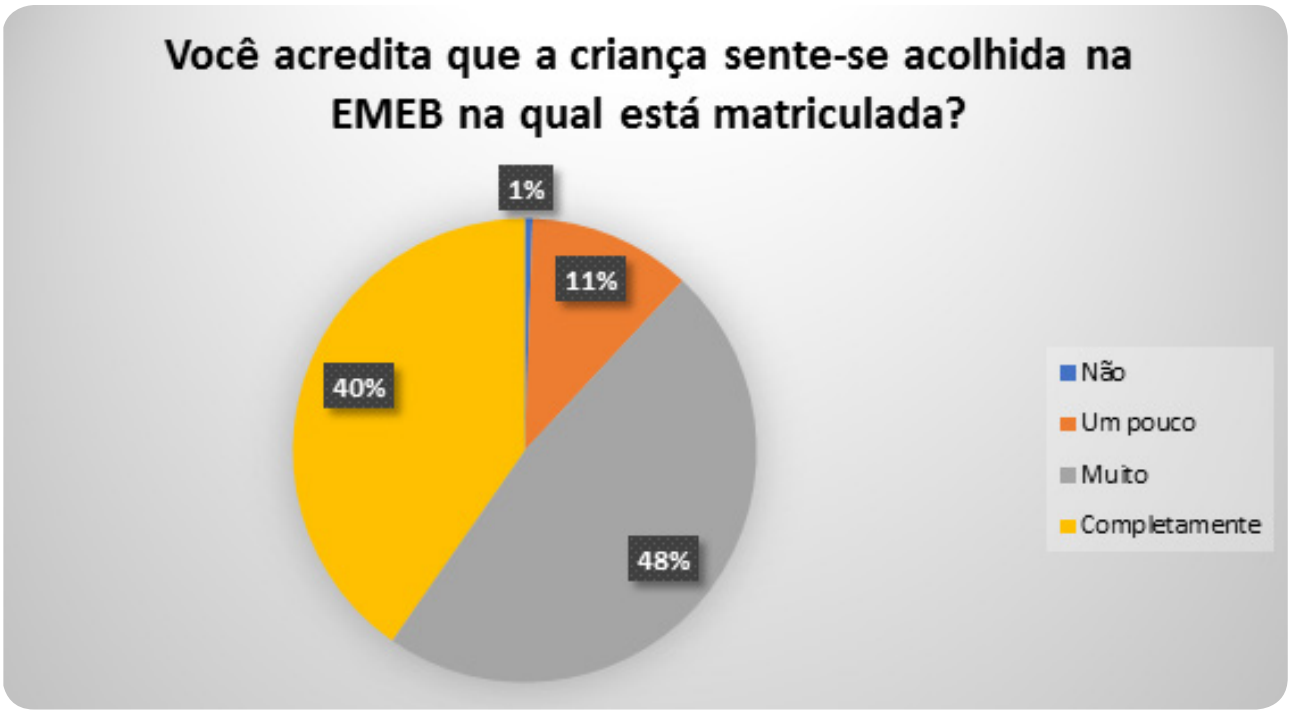
Outros dados trazidos pela pesquisa realizada indicam que *as famílias se preocupam em dialogar com as crianças sobre seus sentimentos sobre a escola*. A relevante parcela de 81% relata conversar sempre, 16% alegam conversar pouco, mas gostariam de conversar mais e uma menor porcentagem afirma que não conversa nunca ou quase nunca com as crianças. A discrepância entre os indicativos nesse gráfico e nos gráficos anteriores apresentam um cenário em que há uma relativa *deficiência na comunicação entre a instituição escola e a instituição família*.



A criança tem sido colocada no papel de elo entre professores, as escolas e as famílias. Essa dinâmica gera uma possível precariedade nas relações e na condução das ações possíveis e necessárias. Ainda que a criança seja a razão pela qual essas relações são criadas, os alunos não podem cumprir o *papel de interlocutor entre esses autores*.



Criança e Professor são os protagonistas no processo de ensino e aprendizagem. Famílias e Escola são instituições sociais, fundamentais, garantidoras do processo de ensino e aprendizagem. No interesse da criança e da docência, cabe à Escola estabelecer relações com as Famílias e ordenar uma cultura de diálogo constante no sentido de possibilitar maior aproveitamento pedagógico para as crianças e menos desgastes com os professores (ODS 4).



A experiência de sistematizar a trajetória da produção participativa e coletiva das diretrizes curriculares de Leme SP nos mostra que *os educadores da cidade seguem um bom caminho*. Quase 90% dos responsáveis pelas crianças afirmam que *os alunos se sentem muito ou completamente acolhidos* nas escolas municipais. Esse indicativo é a grande medida da Humanização nas escolas e referenda *o lema pedagógico* da cidade: Escolas Que Acolhem. Com esta análise percebemos que há muito trabalho a ser feito, mas um longo caminho já foi percorrido e as perspectivas são muito boas. Os educadores de Leme SP estão *comprometidos*, não só com o oferecimento de uma *educação de qualidade, mas com uma educação transformadora, humana, afetuosa*.

A partir dessa coleta fidedigna e dessa interpretação sociológica, tomamos a deliberada intenção de afirmar que as escolas podem e devem realizar suas próprias pesquisas para conhecer as famílias, as histórias que formam cada criança e, a partir daí, construir condições para que cada aluno torne-se um adulto pleno e integral, apto a exercer sua cidadania e seu trabalho na vida cultural e social, a constituir seu projeto de vida e a devolver para a cidade de Leme SP o carinho multiplicado e multiplicador que recebeu.

As famílias participaram ativamente de todo o trabalho de construção das Diretrizes Curriculares de Leme SP, respondendo às questões propostas e contribuindo com sugestões de grande pertinência para a reflexão de todos os educadores. Cabe a nós, a comunidade educacional de Leme SP, nos apropriarmos deste documento e a partir de sua inspiração, desenvolvermos a transformação necessária em nossas práticas de docência, em nossas escolas, em nossas famílias e nossa comunidade. Educar para emancipar. Educar para humanizar.

- **COM A PALAVRA AS FAMÍLIAS:**

Abaixo, colecionamos algumas das sugestões, críticas, elogios e demandas mais

reincidentes em nossa pesquisa. Os termos abaixo foram os utilizados pelos próprios familiares e representam de forma genérica as demandas coletivas apresentadas para a rede.

“Os projetos são ótimos, quanto mais, melhor”

“Aulas de música”

“Mais passeios ao ar livre paras as crianças aprenderem sobre a Natureza e Meio Ambiente.”

“A diretora poderia ter mais contato com os pais”

“As monitoras e professores são super atenciosos”

“Nós pais gostaríamos ter mais participação nas decisões e em projetos com as crianças, precisamos que a direção nos ouça.”

“Flexibilização no horário das reuniões e eventos, pois para quem tem dois filhos em escolas diferentes é bem complicado não conseguir estar presente nas duas reuniões por ser o mesmo horário.”

“Muita coisa melhorou e somos gratos, mais gostaríamos de poder ter mais voz...”

“Dia do brinquedo na educação Infantil ao menos uma vez por semana.”

“A escola atende todas minhas expectativas, pois minha filha tem se desenvolvido muito bem. Gosto de participar da vida escolar de minha filha, sugiro algum projeto de leitura para ser realizado em casa com os pais.”

“Cursos mais dinâmicos para educação (gestores, professores e monitores)”

“Conselho tutelar mais participativo e que resolva os problemas, sendo parceira com a escola”.

“Fazer projetos para conscientizar a família sobre seu papel na vida da criança.”

“Chega de cantinhos na educação infantil coisa que existia no meu tempo, há 25 anos atrás.”

“Chamar um número significativo de pais por mês para estarem acompanhando seus filhos no período que estão na escola”

“Se possível dar frutas às crianças e mais opções de mistura e saladas!”

Trabalhar a amizade com todos e não com uma criança só ou com um grupinho, interação geral”

“Gostaria de ver mais projetos nas escolas relacionados a esportes, danças e gincanas assim como já fazem próximo ao dia das crianças”

“Não sei como participar mais, preciso trabalhar”

“Que a escola pense no aluno como um ser humano que precisa ser formado integralmente. Que respeite sua singularidade, sua criatividade e potencialidades, se lembrando do ritmo de cada um. Mais atividades que desenvolvam o pensamento e as emoções.”

“Retomar o projeto sala de leitura, de estrema importância no incentivo a leitura,

na fala, nas interpretações, ou seja, no desenvolvimento geral das crianças. Foi uma pena ter se perdido logo no fundamental, onde eles mais precisam desse apoio."

"Que os professores sejam mais presentes nas vidas dos pais passando informações e conversando mais com a gente sobre as aulas e educação dos nossos filhos."

"Mais trabalhos envolvendo familiares, atividades onde a criança consiga aprender brincando."

"Reuniões onde os responsáveis possam aderir mais e saber mais sobre o aprendizado do aluno sem ir lá sobre a mesmas coisas de sempre."

"Mais trabalhos para fazer em casa com a família, pois desenvolve um interesse muito grande na criança em mostrar pros pais o que aprendeu"

"Poderia sortear uma vez por semana um responsável para ser o ajudante da classe e assim poder participar da rotina no filho e dos coleguinhas como tinha a muitos anos atrás quando eu era criança."

"Acho que deveria ter período integral para todas as escolas."

"Usar mais tecnologia, prestigiar a figura do professor, combater mais o bullying, fazer mais atividades tipo hortas, plantar árvores, ensinar a como reciclar e como cuidar do planeta."

"Convidar os pais principalmente das crianças que tem mais dificuldade, bem como aquelas que dão mais trabalho com conversas e brincadeiras para participarem frequentemente das aulas."

"Poderia investir em aula de música, e atividades com jogos para desenhar o raciocínio lógico. Bem como atividades após horário escolar, ex. capoeira, artesanato, música, dança, etc."

"Eu vejo no meu ponto de vista que não precisa melhorar, mas eu vejo esforço e dedicação dos professores aos alunos sobre minha participação. Podem contar comigo pra qualquer coisa!"

"Inclusão de projetos diferenciados extra sala de aula, em período oposto em cada escola e não apenas nas escolas de tempo integral (esporte, dança, teatro, artes, música, etc.)"

"Acredito que a escola de tempo integral deveria ser para todas as escolas da rede municipal."

"Na minha opinião a educação municipal de Leme está de Parabéns. Acredito que a participação efetiva dos pais é muito importante, seja em atividades, reuniões periódicas."

"As escolas poderiam ter oficinas, para que as crianças desenvolvem outras atividades, como: artesanato, judô, bale, capoeira, para aprenderem mais atividades !!!"

"Eu acho que está muito boa, principalmente no convívio social, a municipal é melhor do que as particulares, as crianças se comunicam melhor e interagem com as mesmas."

"A integração de atividades dos pais ou responsável junto com as crianças, para

que crianças e professores sinta os pais presentes na educação das crianças."

"O que eu gostaria que mudasse era só a parte das reuniões na escola, porque nunca dá para participar, trabalho, gostaria que fosse na parte da tarde."

"Acho que poderia ter uma vez na semana com lição de casa, a criação de uma historinha, teatro) para ser apresentado com a participação dos pais"

"Gostaria de mais recursos em tecnologia"

"Poderia explicar profissões para os alunos e chamar os pais que tem disponibilidade para conversar com os alunos como é o trabalho dele."

"Fazer projetos sociais a qual os pais possam estar ajudando."

"Mais atividades esportivas e gincanas as quais além dos alunos e dos professores, os responsáveis também possam participar."

"Acho a parte didática da escola maravilhosa!"

"Poderiam fazer projetos de culinária infantil. Creio que ajudaria muito o desenvolvimento e o trabalho em equipe."

"Aumentar o número de funcionários, é muita criança para um só monitor. Creche funcionando das 8 às 16hrs."

"A escola que meu filho estuda e muito boa e pessoas são muito atenciosas e a professora ensina muito bem."

"Mais leituras didáticas, mais projetos na escola e mais desenvolvimento social com os alunos e pais."

"Gostaria que a escola ficasse aberta no sábado para atividades com as crianças e com os pais."

"Algo para os fins de semanas, talvez um projeto aos sábados, onde os pais possam participar."

"Projetos que possam envolver as famílias, para poder passar mais confiança para as crianças."

"Nunca participei de projetos na escola porque nunca fui convidado a família p/ participar."

"Musicalização"

"Acredito que deveria ter mais atividades em que os pais pudessem participar"

"Qualquer projeto como teatro, artes, esportes, tecnologia, entre outros."

"Acredito que deveria ter educação integral para toda a rede municipal."

"Atividades e projetos que envolva os pais e familiares das crianças."

"Mais projetos e q os pais possam participar junto com as crianças"

"Câmeras na escola, seria muito bom para a segurança das crianças."

"Acho que precisaria de um professor de apoio na sala de aula"

"Poderia se ter reunião bimestral com os pais e professores"

"A importância da afetividade na relação professor e aluno."

“Atividades extracurriculares, bem como visitas e palestras”

“Projeto, músicas, bales, reforços, cursos na escola.”

“Um projeto que abrangesse mais o tema ‘Bullying’.”

“Gostaria que tivesse mais atividade com os pais.”

“Menos emenda nos feriados, mais lições de casa.”

“Incentivar a música, instrumentos musicais.”

“Mais liberdade de diálogo com Diretora.”

“Projetos culturais, teatro por exemplo.”

“Mais monitor para ficar com os alunos.”

“Melhorar entrada e saída dos alunos.”

“Melhorar a segurança nas escolas.”

“Mais aulas de leitura.”

“Feira de ciências.”

- **As expectativas das Famílias e a função educadora da Escola.**

Diante disso, perguntamo-nos: o que são **conteúdos curriculares** e quais são as implicações deste conceito na relação **da Escola com as Famílias**? Entendemos que a função da Escola é diversa, múltipla e constitucionalmente estabelecida a partir de alguns destacados princípios. Ao propor um percurso formativo**,** somos movidos por escolhas políticas, por premissas filosóficas e por dispositivos legais, que se encontram fundamentados por outros referentes pressupostos pedagógicos devidamente organizados.

A transmissão formal de conhecimentos, de informações, a capacidade de produzir comportamentos socialmente consensuados e de repassar valores e práticas, no sentido de constituir identidades de uma geração para outra é uma tarefa atribuída historicamente à instituição escolar.

Sabemos que as famílias podem exercer um papel harmonizador nas dinâmicas sociais que é insubstituível. Como referência muito forte na vida de cada pessoa pode ajudar a produzir as condições subjetivas e coletivas para o reconhecimento da identidade humana de cada pessoa, de cada ser em sua singularidade; a família também estrutura os fundamentos do grandioso processo de desenvolvimento humano e social das crianças, é a instituição responsável pela construção dos códigos basilares de moralidade, definindo as primeiras relações entre a questão do bem e o do mal, para o reconhecimento das características culturais e sociais de cada pessoa no universo vivencial comum. É igualmente a família que contribui para a produção de uma identidade subjetiva, proporcionando o reconhecimento de si, com relativo equilíbrio psicossociocultural em cada criança, em cada adolescente, em cada pessoa.

Depois da família, temos como principal instituição da dinâmica social e cultural da civilização humana a realidade da Escola ou da Educação Escolar. A Escola é a instituição que historicamente tem a prerrogativa e a obrigação de produzir, de maneira singular e subjetiva, a passagem do universo familiar para a amplitude do universo cultural e social,

no qual determinada sociedade se reconhece, organiza sua identidade ou estabelece seus principais condicionantes culturais.

A **Escola** é, portanto, a ponte primordial, a porta de entrada da criança, dos adolescentes e dos jovens, na sociedade em geral. Através da vivência escolar cada criança poderá acumular e deveria receber, de maneira autônoma e a partir de suas condições de entendimento e de assimilação, todas as demais descobertas e todas as invenções culturalmente produzidas pela humanidade. A Escola é, portanto, um espaço de formação humana integral, de preparação plena e integral da pessoa para a vida em sociedade.

A passagem da **família para a Escola** é sempre uma consideração de mão dupla, tanto a família deve ter para com a escola uma compreensão de seu papel, de suas responsabilidades, quanto a própria escola deve reconhecer na família uma primeira instituição de referência, estabelecendo uma relação que deve ser colaborativa e integrada, apesar de suas autonomias.

A família e a escola, cada uma delas na sua função institucional e legal, serão dois elementos fundamentais para a serena passagem da criança, do universo grupal ou particular restrito, para o universo social amplo e aberto, como vimos anteriormente neste item. Costuma-se lembrar que *a família é a primeira Escola, e a Escola, nessa direção, deve ser a segunda família.*

Não há possibilidades de reconhecimento do sucesso escolar de uma criança, se não houver a contribuição, o acompanhamento, a perseverança e a dedicação da família nesta empreitada. E, por outro lado, não há como uma Escola efetuar o seu papel institucional e social**,** se não contar com a colaboração ativa e participativa das famílias, tanto no acompanhamento da vida escolar das crianças, quanto na observação da dinâmica do seu crescimento humano, na estimulação ativa da organização do seu pensamento, na orientação dos comportamentos morais, no encaminhamento das atitudes e das condutas de cada criança.

Família e Escola são, juntas, duas instituições *humanizadoras*, cada uma a seu tempo e cada qual no cumprimento de sua responsabilidade. O *currículo que humaniza* parte desse pressuposto nuclear, nasce mesmo do reconhecimento do papel primordial da família na produção das condições iniciais da formação das crianças e adolescentes.

Consideramos, portanto, como uma *atitude corresponsável e partilhada*, a necessidade de integração colaborativa da família e da Escola, o que determina o reconhecimento pela família da autonomia e do papel fundamental das vivências escolares na formação cidadã, cognitiva, emocional, psíquica e integral das crianças feitas pela Escola. Essa dupla responsabilidade, família e escola, deve ser o fundamento da consideração da Rede Municipal de Educação de Leme SP para a proposição do planejamento escolar, para a organização dos conteúdos e das práticas próprias da vivência da escola, para a preparação, cada dia mais exigente, da integração das crianças, dos adolescentes e dos jovens, no mundo amplo da sociedade, no âmbito cultural, na realidade política e na exigente atuação profissional e econômica da sociedade.

Assim, a realização afetiva, emocional e social, experimentado na família, é o ele-

mento fiador e a primeira grande carta de apresentação para efetuar o sucesso e dispor o acolhimento educacional e escolar na Rede Municipal de Educação de Leme SP. Uma criança bem assistida na sua família, considerando aqui a diversidade e pluralidade de formações familiares na sociedade, deverá desenvolver-se com maior segurança e plenitude na Escola. Ao mesmo tempo, trata-se de importante consideração a ser feita, é muito comum a Sociologia da Educação reiterar a informação de que em muitos países do mundo a principal virtude**,** que confere às crianças uma certa inspiração para o sucesso escolar, é exatamente a formação educacional e escolar de seus pais. São os pais e responsáveis os primeiros inspiradores das práticas socialmente relevantes para suas crianças.

No Brasil, sabemos que isso se dá por razões históricas e políticas, a maior inspiração do sucesso educacional e escolar das crianças tem sido, além do esperado empenho e apoio dos pais, a forma da recepção e o *ambiente de acolhimento que a criança recebe na escola*. A escola, instituição social, deve ter a preocupação de ser inicial e**,** primordialmente**,** uma instituição que acolhe. O conceito de *acolhimento* refere-se a uma categoria ética fundamental para pensar o currículo e para pensar a articulação entre família e escola.

Acolher significa reconhecer a originalidade de cada criança, seu direito inalienável à Educação e, ao mesmo tempo, reconhecer as características próprias de cada família, de cada bairro, de cada universo vivencial, com suas culturas próprias, presente na cidade de Leme SP. As crianças trazem em si, cada uma delas, suas marcas culturais e familiares, suas identidades e suas formas de se reconhecerem como pessoas e cidadãos. A escola, compreendendo esta relação primordial, deverá apoiar, conhecer, valorizar e considerar como a grande porta de entrada na Escola a denominada *primeira cultura* das crianças, seu acervo vivencial e familiar, como ponto de partida para a produção do sucesso escolar e**,** consequentemente**,** do sucesso político e laboral na sociedade.

É preciso que a escola desenvolva pedagogicamente o conceito de *acolhimento*, como uma categoria central de suas premissas pedagógicas curriculares. Acolher significa compreender que o sujeito primordial da Escola é a criança, nada tem sentido ou condensa alguma racionalidade**,** se a Escola não partir dessa premissa. A criança é o sujeito e o protagonista da Educação e da Escola. Considerando assim, a criança, a adolescência e a juventude são os fenômenos vitais, são aqueles ciclos que devem ser considerados em primeira mão, pois o ciclo da vida precede o ciclo da Escola. Compreender a Educação Escolar**,** como uma expressão da formação humana**,** é um pressuposto basilar do *currículo que acolhe e que humaniza*, tal como preconizamos constituir para a cidade de Leme -SP

1.8. Equipe Pedagógica e Comissão Municipal de Gestão do Processo Curricular de Leme SP.

Secretária Municipal de Educação: Andrea Maria Begnami Mazzi

Supervisora de Educação: Angeliza Márcia Dela Roza

Equipe Pedagógica da Educação Básica:

Adriana Eloísa Cancian Pinto

Ana Luísa Gusmão Moraes Rocha

Carla Andrea Sartore

Carla Regina de Oliveira

Cristiane Missão

Elka Paccelli Scherma

Fabiana Cristina Bontempelli

Fernando Lago Cardoso

Gislene Fernanda Rauter Almeida

Heloísa Helena Oliveira Freitas Rêgo

Josué Lodi

Meire Regina Malaman Pinheiro

Patrícia Elaine Risther Bruner

Viviane Cristina Michelin Fiorenzani

PARTE II - A EDUCAÇÃO INFANTIL: PORTA DE ENTRADA DA EDUCAÇÃO QUE ACOLHE E DA ESCOLA QUE HUMANIZA

"Lutam melhor aqueles que têm sonhos belos. Somente aqueles que contemplam a beleza são capazes de endurecer sem nunca perder a ternura. Guerreiros ternos. Guerreiros que leem poesias. Guerreiros que brincam como criança."

Rubem Alves

PARTE II – A EDUCAÇÃO INFANTIL: PORTA DE ENTRADA DA EDUCAÇÃO QUE ACOLHE E DA ESCOLA QUE HUMANIZA.

A Educação Infantil é a parte da Educação Nacional sob plena responsabilidade do Município. Como seu reconhecimento como modalidade ou grau da Educação Básica é muito recente, na trajetória da organização escolar do Brasil, desde 1988, a Educação Infantil guarda especificidades que necessitam de intensa reflexão e de extremado cuidado. Esta parte desse documento dedica toda a atenção e discernimento para apresentar, refletir e organizar o serviço público de Educação, no município de Leme SP, para as crianças de 0 a 05 anos. Nas páginas seguintes há todo o fecundo conjunto de ideias, de fundamentos, de propostas pedagógicas e de concepções que integram a Educação Infantil na Rede Municipal de Ensino de LEME SP.

2.1. Caracterização da Educação Infantil de Leme SP: realidade, princípios e metas.

A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, se configura como um direito constitucional a todas as crianças de zero a 5 (cinco) anos de idade. Para além da garantia do acesso e da permanência das crianças nas instituições escolares, cabe também priorizar a ***qualidade social e pedagógica*** do atendimento oferecido a elas. Imbricadas à oferta deste serviço estão as concepções de *criança*, de *desenvolvimento infantil*, de *tempo*, de *espaço*, de *educação* que definem os objetivos e as funções das ações pedagógicas nos estabelecimentos educacionais, cujo foco principal é o respeito às crianças. Segundo Ostetto:

> [...] o respeito à criança ganha concreticidade na medida em que, nas práticas efetivas no interior da instituição de educação infantil, estejam previstas: brincadeiras; atenção individual; ambiente aconchegante, seguro e estimulante; contato com a natureza; higiene e saúde; alimentação sadia; desenvolvimento da curiosidade, imaginação e capacidade de expressão; movimento em espaços amplos; proteção, afeto e amizade; expressão de sentimentos; especial atenção durante o período de adaptação; desenvolvimento da identidade cultural, racial e religiosa. (OSTETTO, 2012, p.16)

Quando falamos sobre as crianças serem Sujeito de Direitos não podemos esquecer que esta é uma condição há muito pouco tempo conquistada em nosso país; foi preciso longa e dura luta, social e política, pelos direitos das crianças. Atualmente, diversos estudos sobre a criança como sujeito de direitos, revelam que é necessário avançar na compreensão do entendimento de *criança* e de *infância* na atualidade, para a efetiva *legitimação da criança como sujeito de direitos. "[...] O tema da infância tem estado presente no Brasil há mais de três décadas, não só nas discussões teóricas que orientam a pesquisa acadêmica, mas também nas políticas públicas e nas lutas dos movimentos sociais*" (BAZÍLIO; KRAMER, 2003, p.13)

Em consonância com o exposto, a Secretaria Municipal de Leme SP (SME Leme

SP) tem trabalhado para, além da oferta de vagas, compreender e difundir a cultura de que a Educação Infantil é um *direito subjetivo* e *social* da Criança, proclamado pela Constituição Federal de 05 de Outubro de 1988 e regulamentado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDBEN, Lei 9394/1996), consolidado ainda pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, 1990).

No município de Leme SP a Educação Infantil está organizada numa modalidade integrada compreendendo *dois ciclos formativos*, a atenção à Criança nas Creches – Berçário e Maternal (0 a 03 anos) - e o acolhimento e formação das crianças nas denominadas Pré-Escolas (04 a 05 anos). Esta divisão, de acordo com a BNCC (2017) visa proporcionar condições objetivas para a realização "*das interações e das* brincadeiras*, experiências por meio das quais as crianças podem construir e apropriar-se de conhecimentos por meio de suas ações e interações com seus pares e com os adultos, o que possibilita aprendizagens, desenvolvimento e socialização*" BRASIL, 2017, p. 35).

Durante todo o processo de construção coletiva das Diretrizes Curriculares de Leme SP firmamos o propósito de efetuar a sensibilização e formação de todos os envolvidos no processo de educar nossas crianças lemenses com o melhor de cada um de nós e da nossa cidade. Em depoimento participativo uma das professoras da Educação Infantil (Depoimento 01) nos apresenta a concepção de educação infantil que ela construiu ao longo de sua carreira junto à SME, atuando na educação infantil:

> Compreendo a educação infantil como espaço pedagógico de **humanização** para desenvolver nos alunos a socialização, estimular a afetividade e ajudá-los a resolver conflitos. Assim, além das atividades de rotina, é importante proporcionar às crianças atividades lúdicas e significativas para que as mesmas explorem os espaços do ambiente e haja interação entre elas. Além disso, é essencial que a criança se sinta *acolhida* pelos profissionais que estão presentes criando um vínculo afetivo. (LEME, Depoimento 01 EI, 2020)

Nesse sentido, podemos constatar que a SME de Leme SP, junto aos professores e educadores da EI (Educação Infantil), busca entender a criança como sujeito de direitos, tendo como intencionalidade primordial a tarefa de acolher a criança na escola, de preparar sua plena integração no mundo escolar, porta da integração social, de modo a garantir esse direito de estar na escola e o direito de aprender na escola. As finalidades da Educação Infantil estão definidas nas atuais Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (2010) que dispõem que a principal intencionalidade desta etapa de Educação, que consiste em buscar promover o desenvolvimento integral da criança de 0 (zero) a 05 (cinco) anos de idade em todos os aspectos da formação e do desenvolvimento humano - físico, social, intelectual, socioemocional ou afetivo e linguístico -, articulando essa formação com a ação da família e da comunidade social.

De acordo com o Artigo 6º das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010), as propostas pedagógicas de Educação Infantil devem respeitar os seguintes princípios:

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

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

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

Tais finalidades e princípios das DCNEI (Diretrizes CurricularesNacionais da Educação Infantil) estão em consonância com os "seis direitos de aprendizagem e de desenvolvimento" propostos pela BNCC (2017), que asseguram na Educação Infantil, as condições para que as crianças aprendam e se desenvolvam na escola. O documento menciona que a *aprendizagem* deve acontecer em "*situações nas quais possam desempenhar um papel ativo em ambientes que as convidem a vivenciar desafios e a sentirem-se provocadas a resolvê-los, nas quais possam construir significados sobre si, os outros e o mundo social e natural* (BRASIL, 2017, p. 35).

São eles:

Conviver: o primeiro direito de aprendizagem e desenvolvimento:

É na convivência em grupos, sejam grandes ou pequenos, com pessoas de idades diversas e com o uso de linguagens variadas, que se amplia o (re) conhecimento de si mesmo e do outro. Isto vai instrumentalizar os pequenos para conviver com diferenças pessoais e culturais (ODS 5).

Brincar: o segundo direito:

A diversidade de formas, de espaços, de tempos e de parceiros de brincadeira, sejam crianças ou adultos, ampliam e diversificam as possibilidades de acesso a produções culturais. É preciso valorizar a participação e as contribuições das crianças nas brincadeiras. Isso vai estimular o desenvolvimento do conhecimento, da criatividade e da imaginação. Nas brincadeiras também ocorrem experiências emocionais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais importantes para o desenvolvimento das crianças.

Novamente pudemos constatar as premissas da nova concepção de Educação da Infância nas palavras da professora participante do Depoimento 002 (EI), quando afirma:

> A Educação Infantil é voltada ao brincar. Aprender brincando, (atividades) nas quais as crianças são estimuladas a desenvolver seus aspectos cognitivos, sociais, entre outros, de maneira prazerosa e eficaz. Ocorre uma aprendizagem harmoniosa entre as crianças, na qual a afetividade está sempre presente. (LEME, Depoimento 002 EI, 2020)

Participar: o terceiro direito:

As crianças precisam participar ativamente do planejamento e da gestão da escola e das atividades cotidianas, com adultos e com outras crianças. Mas, como? A escolha

das brincadeiras, de materiais e de ambientes, auxilia no desenvolvimento de diferentes linguagens e na elaboração pessoal do conhecimento. Isso prepara a criança para fazer escolhas, para tomar decisões e assumir posições, contribuindo com seu desenvolvimento.

Explorar: o quarto direito:

A arte, a escrita, a ciência e a tecnologia, como modalidades de cultura, permitem que as crianças possam explorar, dentro e fora da escola, "*movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos e elementos da natureza*", de modo a ampliar suas experiências de vida e seus conhecimentos (BRASIL, 2017, p. 34).

> As atividades devem ser contextualizadas, de maneira que possamos ver o aluno como verdadeiro protagonista; proporcionar contextos em que a criança viva plenamente a experiência do aprender, poder explorar, poder brincar, poder participar de atividades significativas, inovadoras, em que ao mesmo tempo resgate os brinquedos e as brincadeiras, os valores de respeito, de ética e de cidadania. (LEME, Depoimento 003 EI, 2020)

Expressar: o quinto direito: Por meio de diferentes linguagens, a criança deve expressar "suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, [e] questionamentos". Assim, poderá aprender e desenvolver características que a tornem "sujeito dialógico, criativo e sensível" (BRASIL, 2017, p. 34). Essa disposição se constata no precioso depoimento:

> Paralelamente ao conhecimento teórico, deve desenvolver a sensibilidade, a reflexão sobre as diversas formas no ensino- aprendizagem que levem a enxergar o aluno na sua **totalidad**e, tendo a disposição dos alunos espaço para a criatividade e o desenvolvimento de áreas que vão além da sala de aula, como se expressar em público, praticar esportes e de se expressar artisticamente. (LEME, Depoimento 004 EI, 2020)

Conhecer-se: o sexto direito: A partir do *conhecer-se* é que a criança construirá sua própria identidade, englobando os campos pessoal, social e cultural. Portanto, é preciso constituir uma imagem positiva de si mesmo, além daqueles que fazem parte de seus "grupos de pertencimento, nas diversas experiências de cuidados, interações, brincadeiras e linguagens vivenciadas na instituição escolar e em seu contexto familiar e comunitário" (BRASIL, 2017, p. 34). A afirmação da professora participante da construção dialógica das Diretrizes Curriculares assim ratifica essa disposição:

> A Educação Infantil se faz extremamente necessária no desenvolvimento da criança. É nesta fase que a criança se reconhece, aprende a conviver e a conhecer o mundo através de outros meios. Uma Educação Humanizadora reconhece a criança pelo que ela é e é capaz de ser através de sua individualidade. (LEME, Depoimento 005 EI, 2020)

Conforme podemos aferir nas citações destes preciosos depoimentos dos professores da Educação Infantil, as Diretrizes Curriculares do Município de Leme SP (2020) se constituem em oportunidades institucionais para a promoção de todos os direitos de igualdade e de acolhimento que as mesmas crianças necessitam por direito. A Educação Infantil parece ter já plenamente amadurecida uma consciência do protagonismo da Criança e de suas Culturas, e esta é a base de toda a atuação pedagógica nas unidades educacionais.

Conceber uma Educação Infantil que respeite a criança como sujeito de direitos visando ofertar uma educação integral nas várias dimensões do desenvolvimento infantil exige a indissociabilidade do **educar** e do **cuidar** no atendimento às crianças. A educação infantil, como dever do Estado, é ofertada em instituições próprias — creches para crianças até três anos e pré-escolas para crianças de quatro e cinco anos — em jornadas diurnas de tempo parcial ou integral, por meio de práticas pedagógicas cotidianas.

Essas práticas devem ser intencionalmente planejadas, sistematizadas e avaliadas a partir de um projeto político-pedagógico que deve ser elaborado coletiva e democraticamente com a participação da comunidade escolar e desenvolvido por professores habilitados. A educação infantil, cuja matrícula na pré-escola é obrigatória para crianças de quatro e cinco anos, deve ocorrer em espaços institucionais, coletivos, não domésticos, públicos ou privados, caracterizados como estabelecimentos educacionais e submetidos a múltiplos mecanismos de acompanhamento e controle social.

A cidade de Leme atende suas crianças de 0 a 03 anos em creches, organizadas nos seguintes ciclos: Berçário 1, Berçário 2, Maternal 1, Maternal 2; e as crianças de 04 e 05 anos organizadas em 2 ciclos: Pré 1 e Pré 2. A Educação Infantil municipal atende em período integral e parcial. Atualmente Leme SP cobre amplamente a demanda por escolas de Educação Infantil, sendo um dos poucos municípios do país que atingiu a META 1 do PNE (2014-2024) de “Universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 04 (quatro) a 05 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE” – como definia a meta 02 do Plano Nacional de Educação (PNE, 2014).

Seguindo esses índices, a cidade prevê que, até 2025, prazo final do PME – Plano Municipal de Educação - Lei Complementar n° 698, de 23 de junho de 2015, atingirá a meta de universalizar o acesso, garantindo a qualidade plena e humana da permanência da criança na Escola de Educação Infantil da cidade.

MATRIZ CURRICULAR DA EDUCAÇÃO IFANTIL – ANO LETIVO 2020

INTERAÇÕES E BRINCADEIRAS / DIREITOS DE APRENDIZAGEM	CAMPOS DE EXPERIÊNCIAS	EDUCAÇÃO INFANTIL					
		B1	B2	MAT 1	MAT 2	PRE 1	PRÉ 2
	O EU, O OUTRO, E NÓS	X	X	X	X	X	X
	CORPO, GESTOS E MOVIMENTOS	X	X	X	X	X	X
	CULTURA DO MOVIMENTO					1	1
	TRAÇOS, SONS, CORES E FORMAS	X	X	X	X	X	X
	MUSICALIZAÇÃO			X	X	X	X
	ESCUTA, FALA, PENSAMENTO E IMAGINAÇÃO	X	X	X	X	X	X
	EDUCAÇÃO LITERÁRIA			X	X	X	X
	LINGUAS					1	1
	ESPAÇO, TEMPO, QUANTIDADES, RELAÇÕES E TRANSFORMAÇÕES	X	X	X	X	X	X

No que diz respeito à Educação Infantil, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) reestruturou as áreas de conhecimento tradicionais (Linguagens, Matemática, Ciências Humanas e da Natureza) em *campos de experiências com abordagem interdisciplinar*. O objetivo é fazer com que as crianças sejam sujeitos de escolhas no sentido de atribuir, de fato, um sentido prático aos conhecimentos a elas ensinados.

A BNCC estabelece *cinco campos de experiências essenciais* para o desenvolvimento infantil e o município de Leme SP já vem desenvolvendo suas atividades em consonância com esses campos e acrescentou ainda mais outros quatro *territórios pedagógicos,* que consideram muito importantes nessa fase de formação da subjetividade. Por isso a matriz curricular da Educação Infantil está assim organizada: **O eu, o outro, e nós; Corpo, gestos e movimentos; Cultura do movimento; Traços, sons, cores e formas; Musicalização; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Educação literária; Línguas e Espaço, tempo, quantidades, relações e transformações**.

A abordagem de determinadas experiências por meio de atividades recortadas e isoladas, podem gerar conhecimentos fragmentados, desvinculados entre si e que não estarão disponíveis em outras situações quando a criança necessitar deles, portanto para que a criança possa se aproximar, se apropriar e atribuir sentido a qualquer experiência é necessário que ela tenha contato com ela mais de uma vez, por diferentes estratégias e em contextos significativos.

Buscaremos discorrer sobre estes territórios pedagógicos da Educação Infantil:

- **A Educação da Criança de 0-03 anos – Direitos de Aprendizagem**

1. **O Eu, O Outro e o Nós**: Identidade/Autonomia; Cidadania; Pluralidade Cultural; Expressão dos Sentimentos Desejos e Necessidades e Cuidado Pessoal.

2. **Corpo, Gestos e Movimentos**: Figura Humana; Cinco sentidos; Equilíbrio; Coordenação motora global; Expressão corporal; Percepção corporal e Relaxamento.

3. **Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação**: Incentivo ao desenvolvimento oral;

Organização do pensamento; Ampliação do vocabulário; Leitura de diferentes portadores e gêneros textuais; Dramatização; Apresentar as letras e números e Nome próprio.

4. **Traços, Sons, Cores e Imagens**: Apreciação de imagens; Ampliação da percepção visual e auditiva; Fontes sonoras; Meios e suporte; Apreciação musical; Cores e Texturas e Espessuras. Registros das apreciações realizadas.

5. **Espaço, Tempos, Quantidades, Relacionalidades e Transformações:** Vocabulário matemático; Contagem oral; Noções de tamanho, proximidade, interioridade, direção, quantidade, tempo, massa, capacidade e temperatura; Função social dos números; Formas; Fenômenos da natureza; Meio ambiente e Seres Vivos. Ampliar e aprofundar o conhecimento e aproximação com os números em seus usos sociais (que permita que as crianças atribuam sentidos a eles) em diversos contextos e portadores numéricos; propiciar aos alunos um ambiente problematizador que instigue a aprendizagem de matemática (formular, criticar, mensurar, quantificar, desenvolver diferentes maneiras de entender o mundo).

6. **Musicalização**: cantos, sons, sinfonia, melodias, recursos vocais, eco, reconhecimento do canto, introdução a notas musicais, expressões de sons e imitação, instrumentos sonoros, educação auditiva.

7. **Educação Literária**: Contação de estórias, criação de narrativas, enredo, teatralização de situações, imaginação, mitologias infantis.

- **A Educação da Criança de 04-05 anos – Direitos de Aprendizagem.**

1. O Eu, O Outro e o Nós: Identidade/Autonomia; Cidadania; Pluralidade Cultural; Expressão dos Sentimentos Desejos e Necessidades e Cuidado Pessoal.

2. Corpo, Gestos e Movimentos: Figura Humana; Cinco sentidos; Equilíbrio; Coordenação motora global; Expressão corporal; Percepção corporal e Relaxamento.

3. Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação: Incentivo ao desenvolvimento oral; Organização do pensamento; Ampliação do vocabulário; Leitura de diferentes portadores e gêneros textuais; Dramatização; Apresentar as letras e números e Nome próprio.

4. Traços, Sons, Cores e Imagens: Apreciação de imagens; Ampliação da percepção visual e auditiva; Fontes sonoras; Meios e suporte; Apreciação musical; Cores e Texturas e Espessuras. Registros das apreciações realizadas.

5. Espaço, Tempos, Quantidades, Relacionalidades e Transformações: Vocabulário matemático; Contagem oral; Noções de tamanho, proximidade, interioridade, direção, quantidade, tempo, massa, capacidade e temperatura; Função social dos números; Formas; Fenômenos da natureza; Meio ambiente e Seres Vivos.

6. Cultura do movimento; andar, caminhar, posturas corporais, relaxamento, desenvolvimento corporal, noções de esportes coletivos e colaborativos, reconhecimento de potencialidades corporais.

7. Musicalização; sons, movimentos de emissão de sons, sinfonia, melodia, recursos vocais, introdução às notas musicais, composição, tipos de músicas, criatividade

musical.

8. Educação literária; narrativas orais, tipos de exposição escritas, letras e símbolos, culturas de gravuras, representações de narrativas, teatralização de histórias, exposição oral, imitação, autoria de histórias, mitologias infantis.

9. Línguas, Introdução à Língua estrangeira, Inglês, relação entre línguas e culturas, multiculturalismo, diversidade linguística e cultural.

Estas apresentações destes indicativos educacionais da Educação Infantil de Leme SP são referentes aos *territórios pedagógicos* que devem ser cultivados sobre as perspectivas das culturas das crianças e de suas intervenções no mundo e na formação de si mesmas.

2.2. A Educação da Criança de 0-03 anos: pressupostos legais e pedagógicos.

Tem expressiva importância reconhecer o **afeto** como componente fundamental de todos os conteúdos relacionados à Educação Infantil. Não se trata de estabelecer bases sentimentais para o trabalho com crianças pequenas, trata-se de reconhecer, tal como aprendemos com Gregory Bateson (2000), que a ausência de laços afetivos e de procedimentos impregnados de suavidade inviabiliza a ação pedagógica na Educação Infantil.

Não se trata, portanto, de esforço qualquer ou de opção que possa depender da disponibilidade maior ou menor de cada pessoa adulta/o envolvida/o com esse cotidiano. É um pré-requisito insubstituível e que faz parte do repertório pedagógico que ganha coesão reunindo a dimensão da *fantasia* com a concretude *material* dos recursos disponíveis.

Relacionamentos afetuosos entre adultos/as e crianças são moduladores dos relacionamentos que as crianças tecem entre si e se convertem em referência ambiental, referência essa que exerce efeito tranquilizador ou estabilizador, e que propicia condições concretas para o desenvolvimento harmonioso da criança. Nos modos de fazer, nos modos de falar, nos modos de pedir, nos modos de apresentar limites e possibilidades, encontramos as sinalizações dos efeitos realizadores do afeto e da obra educacional que sua presença enseja.

Por isso mesmo, esse universo extrapola as dimensões orgânicas da criança e exige grande atenção para a construção de sua subjetividade. Isso começa no modo de pensar a idade e as dimensões corporais dessas crianças.

Para descrever o universo da educação infantil usualmente a primeira referência que nos ocorre diz respeito à idade. Enunciamos um segmento, uma faixa etária e esses pontos de referência parecem suficientes para indicar a essência do trabalho educacional em questão. **Educação Infantil** parece ser somente um dispositivo de organização do atendimento educacional que abrange crianças de quatro meses a cinco anos de idade.

Não há dúvida de que a Educação Infantil necessita demarcar o espectro de idade a que se dedica, inclusive porque isso é parte de um conjunto de direitos que é direcionado exclusivamente para essa faixa etária. Mas se movermos um pouco a lente de nossa lupa

pedagógica em direção às mais bem sucedidas experiências de educação infantil no exterior, encontraremos uma variação terminológica que faz muita diferença em termos qualitativos.

São muito elogiadas experiências de Educação Infantil levadas a efeito na Suécia, na Finlândia, na Holanda, na França e, principalmente, na Itália. Sempre é necessário manter um equilíbrio crítico para evitar a comparação entre situações incomparáveis. Portanto, não se trata de elogiar modelos para simplesmente "transportá-los" para nossa realidade, trazendo aquilo que não temos. Isso seria um equívoco. Mas, sem sombra de dúvida, a Pedagogia é também abertura a bons exemplos e, por isso, somos permanentemente convidados a aprender com quem já aprendeu. Qual seria a diferença terminológica contida nesses bons exemplos?

Não é possível, nem desejável abandonar a referência etária, mas cabe reconhecer que as experiências exitosas dividem esse universo etário que, na maioria dos casos, principia aos quatro meses e se estende até os cinco anos de idade, em **três faixas educacionais**: a educação de *bebês;* a educação de *crianças muito pequenas*; a educação de *crianças pequenas*.

Mas se essas divisões equivalem aos agrupamentos etários de quatro meses a um ano e onze meses; de dois anos a três anos e onze meses; de quatro a cinco anos, por que essa ênfase "no tamanho", na "dimensão corpórea"? Por que bebês, crianças muito pequenas e crianças pequenas? A resposta é de ordem estruturalmente pedagógica: porque foi com a especificação **pequena** e suas subdivisões que tais experiências demonstraram um campo pedagógico específico.

Um **campo pedagógico específico** quer dizer: um conjunto de saberes que se compartilha noutra **forma**, que não é ainda a forma escolar. E, ao pronunciar "criança pequena", esse campo educacional está ao mesmo tempo lembrando que os alunos do Ensino Fundamental (que se estrutura como sequência da Educação Infantil) são também crianças, mas crianças vivendo a experiência da educação na forma escolar, **o que não é o caso da educação infantil**.

Parece uma redundância: "criança pequena"! Mas é um falar, um saber dizer da **identidade pedagógica professoral, do professor e da professora da Educação Infantil**. Pode suscitar a impressão de se trata de um *estrangeirismo.* Não é. Essa alusão ao tamanho (antes da menção à idade) indica que a Educação Infantil é a primeira expressão de uma Pedagogia da Infância e que Infância é um tempo social, portanto, **relacional**. Em relação à professora, ao professor, aquela criança é muito pequena e, por isso, demanda conhecimentos pedagógicos específicos, pois ela, em relação a seus pares, não é nem pequena, nem grande, é parte de uma experiência infantil coletiva que vive na escola. Já são muitas as cidades, no Brasil e em várias partes do mundo, portanto não somente naquelas referências europeias mencionadas, em que a organização pedagógica da Educação Infantil, para além das configurações postas pelas esferas normativas, diz também respeito à concepção de infância como construção social.

Lembremos dos *Pressupostos Pedagógicos da Educação Básica* que estão nestas

Diretrizes Curriculares: vida é uma dimensão de vivência; humanidade é uma dimensão de convivência. **Idade é uma dimensão da vida. Infância é uma dimensão da humanização da pessoa.**

Por isso, essas Diretrizes Curriculares estão, nesta seção, abordando a educação de bebês e das crianças muito pequenas (de quatro meses a três anos de idade), para logo adiante abordar a educação de crianças pequenas (de quatro a cinco anos de idade). Essa referência à idade não se perde. Trata-se da (necessária) configuração legal. Mas essas Diretrizes Curriculares ampliam a compreensão educacional a respeito, por entender que se referem à infância compartilhada num universo de experiência característico dos cinco primeiros anos de **vida** e de **humanização**. Esta é a (imprescindível) configuração pedagógica. Muitas cidades apresentam variações terminológicas para o início desse processo, mantendo, por exemplo, o uso (formal ou informal) de espaços educativos denominados **maternal**, por vezes com subdivisões, como maternal I, maternal II.

Em termos de *Pressupostos Pedagógicos para a Educação Infantil* o mais importante é que professoras(es) e gestoras(es), acompanhadas(os) das demais personagens do cotidiano educacional saibam que se a criança ainda é um bebê, ela está num universo de acolhimento em que o bebê foi recebido e é tratado com recursos educacionais próprios. Se a criança é muito pequena, deve ser tranquilizador saber que foi acolhida e está num espaço educacional (independentemente da terminologia) com preparo para fazer dessa experiência uma jornada lúdica harmonizadora. Se é uma criança pequena, devemos saber que o espaço que a está recebendo continua a jornada lúdica anterior e acrescenta **ao espaço e ao tempo** de permanência novas experiências corporais, que são decisivas para sua elaboração como pessoa.

Percebem? Idade tornou-se conteúdo e não mais continente. Humanização passou a envolver a vida. E é no âmbito da **humanização** que a pessoa é reconhecida como sujeito.

Para que as crianças pequenas fossem consideradas sujeitos de direito e especialmente de direito educacional, muitas mobilizações foram necessárias, já desde o final do século XIX. Essas mobilizações alimentaram a ação de inúmeros sujeitos coletivos, marcadamente femininos, que não perderam o vigor até consolidar esses direitos. O que estamos fazendo nessa quadra de nossa história é dar vida e consistência educacional a um circuito de ações que uniu famílias e suas crianças em quase todo o mundo, somando diversidades, universalizando o reconhecimento de que no âmbito da Educação Infantil subsiste um *direito humano*, uma verdadeira estrutura de humanização.

No nosso Brasil, esses esforços têm seu ponto de virada e consolidação na Constituição Federal promulgada em 1988. No seu Artigo 208, em seu Inciso IV, pela primeira vez na história social da infância no Brasil afirmou-se que a Educação Infantil se daria em creches e pré-escolas até cinco anos de idade (inicialmente até seis anos de idade, mas a Emenda Constitucional 53, de 2006, alterou essa referência etária). Mas o mais importante é que essa especificação completava o Artigo 7º da mesma Constituição, ou seja, assim especificava porque era necessário redigir um “direito da família”.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN- Lei Nº 9394/1996), completou esse esforço de reconhecimento. No seu Artigo 16 estabeleceu que creches e pré-escolas seriam integradas num único segmento de Educação Infantil e que este, luminosamente, passaria a ser o equivalente à **primeira etapa da Educação Básica**. Passávamos a tratar de Educação, com maiúscula, e definir a Educação Infantil, com propriedade. **Mas qual propriedade?**

Se a LDBEN no seu Artigo 29 afirmava o direito ao desenvolvimento integral da criança, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), de 1990, completou esse enunciado afirmando em seu artigo 16 que esse *desenvolvimento integral* abrangia o direito a brincar, a divertir-se e usufruir da orientação desportiva para educar o corpo. Isso se adensou a ponto de aprofundar o princípio de educar o corpo com a dinâmica de educar **com o corpo (patrimônio pedagógico da educação infantil)**.

O **direito de brincar** se materializava assim numa demanda por diretrizes curriculares, pois a força da base normativa que dava vida à Educação Infantil baseava-se num *princípio estruturante*: tratava-se de tecer a teia pedagógica da educação de crianças pequenas tomando distância da noção de instância de preparo.

Em outras palavras, a Educação Infantil não é um período que existe para preparar o Ensino Fundamental. Existe para realizar um esforço educacional próprio, que repercutirá na vida de cada pessoa, mas que exige um planejamento para que o brincar garantido na Lei seja um *brincar pedagógico*, resultante de um saber-fazer que caracteriza a ação profissional da professora e do professor que atuam em berçários (ou maternais), creches e pré-escolas. Isso exigiu referências curriculares.

Essas tramitaram e foram aprovadas em 1998 originando o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI, 1998) que abrangia indicações sobre o cotidiano nas instituições de Educação Infantil, mas também abordavam a formação e a ação professoral. Alguns autores (Joia, 2017; Freitas e Biccas, 2009) identificaram na apropriação e uso da RCNEI à disseminação da ideia (equivocada) de “cartilha para os pequenos”. A constatação desse equívoco deve permanecer como alerta permanente para todos nós, pois tem sido possível constatar que, muitas vezes, temos a expectativa de receber um “guia prático” de entretenimento. Os “guias práticos” têm sua razão de ser no quotidiano, mas o que está em questão é compreender os Pressupostos Pedagógicos da Educação Infantil para que dessa compreensão resulte um **pensamento estrategicamente lúdico**, tal como veremos adiante.

Para superar a noção de *guia prático*, em 1999 o Conselho Nacional de Educação publicou as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI), reformulada em 2009 com a Resolução CNE/CEB Nº 5/09. Foram consolidados nessas Diretrizes dois pressupostos pedagógicos que serão pormenorizados na sequência:

- **A centralidade da criança**
- **A organização conceitual das práticas pedagógicas**

Para entender esse jogo argumentativo é necessário “juntar” ambos os pressupos-

tos, ou seja, a centralidade da criança é garantida **com** a organização conceitual das práticas pedagógicas. Como? Organizando as interações com o brincar e o brincar com as interações.

Trata-se de um *educar com* e educar *ao lado de*, educar *com a mediação de*.

Não é casual que no Artigo 4º das DCNEI se explique que as crianças na Educação Infantil "constroem suas identidades pessoais e coletivas".

Por que?

Porque brincam, imaginam, fantasiam, desejam, aprendem, observam, experimentam, narram, questionam e, por isso dão sentido à natureza e à vida em sociedade. Isso quer dizer: produzem cultura!

Tanto isso demanda um *esforço pedagógico próprio* que é possível reconhecer que temos obras inteiramente dedicadas a explicar o lugar educacional do lúdico, da brincadeira como estratégia educativa: (Bateson, 2000; Benjamin, 2010; Brougère, 1995 e 1999; Fröbel, 2001, Garvey 2015; Gebauer, 1992; Grigorowitschs, 2011; Huizinga, 1973; Kishimoto, 1998 e 2001; Lebovici, 1985; Mead, 1952; Winnicott, 1971). Muitas, muitas outras obras poderiam ser citadas. Mas o que nos interessa aqui são os Pressupostos Pedagógicos. Garvey (2015), por exemplo, explica que a *pedagogia do brincar* se organiza com:

- A brincadeira com o movimento e com a interação
- A brincadeira com objetos
- A brincadeira com a linguagem
- A brincadeira com materiais sociais
- A brincadeira com regras
- A brincadeira ritualizada
- A brincadeira e o mundo real

Trazemos, então, das duas últimas décadas do século XX, a herança de um processo contraditório, sujeito a debates e refutações, mas que claramente organizou a entrada de um **repertório próprio** *da* e *na* Educação Infantil. Esse tema se reapresentou na tramitação de inúmeros outros documentos de base, como as Diretrizes Curriculares Nacionais, o Plano Nacional de Educação, que indiretamente também reforçavam os mesmos argumentos, mas com a linguagem própria das metas políticas a serem contempladas.

Parece ser óbvio que após essas considerações, passemos a analisar dispositivos curriculares propriamente, para que possamos compreender **como** organizar plataformas de conteúdos para a Educação Infantil, o que nos levará, inclusive, ao campo argumentativo da BNCC, logo adiante. Mas essa obviedade é ilusória. Ou seja, não convém projetar essas plataformas curriculares sem antes reconhecer dois pressupostos pedagógicos estruturantes do universo lúdico da Educação Infantil: **espaço e tempo**.

Sem esses dois pressupostos a rica noção de "campo de experiência" que será detalhada no devido momento e que foi sabiamente preservada na BNCC, perderia sua potência educativa. Vamos então considerar as categorias espaço e tempo *na* e *para* a Educa-

ção Infantil.

Espaço é uma palavra chave para tudo o que estamos analisando. Mas é necessário perceber que essa palavra desponta com dois sentidos complementares, mas não idênticos. Tivemos e temos um esforço permanente para que os espaços na Educação Infantil sejam concebidos e garantidos considerando o respeito às integridades física, intelectual, moral e emocional das crianças.

Um excelente exemplo disso pode ser reconhecido no trabalho de avaliação que duas reconhecidas especialistas no tema produziram em 2009, quando uma publicação de repercussão mundial organizou os critérios para o bom atendimento nas creches e na educação infantil, com indicadores de respeito aos direitos fundamentais das crianças (Campos e Rosemberg, 2009). O documento indicava que todas as crianças têm direito:

- À brincadeira
- À atenção individual
- Ao ambiente aconchegante, seguro e estimulante
- Ao contato com a natureza
- À higiene e saúde
- À alimentação sadia
- A desenvolver sua curiosidade, imaginação e capacidade de expressão
- Ao movimento em espaços amplos
- À proteção, afeto e amizade
- A expressar seus sentimentos
- A uma especial atenção durante seu período de adaptação
- A desenvolver sua identidade cultural, racial e religiosa.

Foi importantíssima a circulação e a ampla divulgação de documentos como esse, cujo conteúdo reflete de modo muito adequado o que as conquistas no âmbito normativo representavam em termos de esforços necessários para transformar a lei em realidade. Mas temos que dar um passo a mais. Essas indicações sugerem o que um **lugar educativo** precisa ter e garantir para a Educação Infantil, para a concretização de direitos de crianças pequenas.

O passo adiante é de ordem pedagógica. Ou seja, **espaço é um campo de planejamento para fazer, juntar, reunir, dispersar, agrupar, cercar, dormir, flexionar, encolher, esticar, comparar, testar, experimentar, experimentar e experimentar.**

Tudo o que se faz **no** espaço da Educação Infantil se faz **com** o espaço da Educação Infantil. Ou seja, o lugar onde se realiza cada intervenção educativa faz parte do conteúdo. Trata-se da única experiência educacional da pessoa em que o chão, as paredes, as janelas, as portas, os pátios, os jardins, as hortas, as quadras, as bibliotecas, as brinquedotecas, fazem parte do currículo como conteúdo e não como continente.

Espaço na Educação Infantil tem também uma dimensão conceitual que nos ajuda a compreender como o trabalho com crianças pequenas estabelece parcerias estratégi-

cas com a família. O exemplo inglês, nesse sentido, é muito apropriado e desse exemplo ganhamos uma herança exemplar.

Berry Mayall (2000) explica que, no processo de construção da educação infantil na Inglaterra, a participação das famílias foi importante para a organização dos espaços destinados às crianças pequenas nas instituições educacionais. O diálogo tornou possível perceber algo de *específico* dentro do *específico*, ou seja, entre as crianças de zero a cinco anos de idade algo se mostrava necessário particularmente para aquelas que estavam entre zero e três anos de idade.

As instâncias governamentais inicialmente afirmavam que os berçários e as creches faziam parte da esfera pública e que deveria ocorrer uma "passagem" da esfera privada (a família) para o universo educacional. O diálogo e a escuta recíproca fez com que os primeiros momentos da experiência coletiva na Educação Infantil fosse entendido como **esfera intermediária**, ou seja, como espaço que conserva algo da casa (as dimensões de acolhimento, proteção, cuidado) e, por isso, dentro da experiência institucional, a criança tem pontos de referência que proporcionam "tranquilidade por associação continuada". O espaço não é uma réplica da casa, mas nem por isso é a negação do ninho, do aninhar.

A Educação Infantil não é um corte que antagoniza Família e Estado, casa e instituição. Na Educação Infantil algo de específico é acrescentado (como direito) à dinâmica de humanização da criança, mas sem rupturas. Tal como tronco e copa fazem a mediação entre raiz e fruto.

Já o **tempo** como pressuposto pedagógico exige de nossa parte uma atenção redobrada para garantir a integridade da Educação Infantil. Tal como já foi mencionado, a Educação Infantil não é um tempo de preparo para o Ensino Fundamental. Essa noção de preparo decorre de uma visão **adultocêntrica** (Corsaro, 2000; Qvortrup, 2002). Uma visão *adultocêntrica* quer dizer: analisar a criança projetando sobre sua vida apenas o adulto que ela pode ser.

Corre-se o risco de não considerar a criança em si, a criança do presente, a criança que está diante de nós, para lidar com uma projeção, uma imagem, uma idealização. Se isso acontece, a Educação Infantil vai sendo tomada por uma visão utilitarista que deseja apenas preparar para atos futuros e, muitas vezes, com o argumento de que isso ajudará a criança a "melhor competir".

Tudo o que se perde retirando da Educação Infantil sua essência não se recupera em nenhuma das etapas posteriores de escolarização. E, aquilo que se possa ganhar acelerando processos, repercute pouco ou nada na sequência. Poucos aspectos são tão importantes no universo da Educação, especialmente da Educação Pública, quanto recusar a imagem de que a Educação Infantil é "somente" um tempo de **cuidar**, porque o tempo de **educar** virá com o processo de escolarização propriamente dito. Trata-se de um grande erro. Por que?

Os protagonistas da Educação Infantil se encontram sempre às voltas com o "espectro que ronda o mundo dos pequeninos", o espectro da forma escolar (Freitas, 2007). As pressões por aceleração. Como tudo no âmbito social, na Educação Infantil o "tempo de

fazer" é disciplinado pelas restrições de horário e turnos de funcionamento. Mas há uma ressignificação decisiva na temporalidade da Educação Infantil.

Para além dos aspectos organizativos que definem horários institucionais, na Educação Infantil o "tempo de fazer" está diretamente vinculado à dinâmica das interações e das percepções conjuntas. Essas não se confundem com as métricas da forma escolar. Como entender isso? Um exemplo pode aclarar nossa compreensão.

Uma experiência importante (adiante trataremos detalhadamente os "campos de experiência") é proporcionada na observação de uma pedra de gelo derretendo. Com a percepção táctil (tocar o gelo enrijecido, depois se liquefazendo, depois liquefeito) pode-se experimentar um conjunto expressivo de sensações que aguçam a observação. Essa observação é conectada pelo professor(a) às percepções de antes, durante e depois.

A recepção dessas percepções não é de ordem conceitual, é de ordem interativa. Brincando com gelo, com a mediação das mãos, com o suporte do chão tem-se uma rica experiência temporal e um aprendizado duradouro sobre texturas. Isso é aprendizagem quando se tem três anos de idade. Há muito trabalho, leitura, reflexão pedagógica e esforço didático na preparação e execução dessa experiência. Por isso, não faz sentido considerar que esse é um tempo "só de cuidados", enquanto o tempo de aprender não chega.

Faz-se necessário grande esforço para que essas atividades sejam permeadas de leveza e alegria com as crianças. Mas o corpo docente envolvido está realizando um trabalho educacional dotado de profundidade, teoria própria e sentido educacional. Esse sentido educacional tem forma própria e ritmo de execução igualmente próprio, que não correspondem às métricas da forma escolar.

Não se deve incorrer no erro de considerar que a educação infantil é o "reino da prática", porque predomina um "mexer com as mãos" (Freitas, 2007), enquanto o ensino fundamental é o "reino da teoria aplicada". Como explicou John Dewey (1950) o cérebro também está na ponta dos dedos, e as dinâmicas da corporalidade conduzem a complexas reorganizações do intelecto. A separação entre mãos e pensamento, entre teoria e prática é um dos aspectos mais frágeis e inconsistentes do nosso mundo atual.

Espaço e tempo são pressupostos pedagógicos do ***curriculum*** da Educação Infantil. São definidores da organização, da programação e da aplicação de estratégias que definem a intencionalidade de cada brincadeira, o ponto de chegada de cada recurso lúdico, a razão de ser de cada atividade, até aquelas caracterizadas pelo aquietamento completo do corpo.

Um exemplo disso, ou seja, do encontro pedagógico entre espaço e tempo pode ser reconhecido na função estratégica que o "sono" adquire no cotidiano de bebês e de crianças pequenas.

O conceito de "esfera intermediária" (Mayall, 2000) acima referido é também uma diretriz que preserva o encontro entre casa e instituição e, com isso, a partilha de responsabilidades para com as integridades física, emocional, moral e intelectual da criança.

Com bebês e crianças pequenas nas creches, o dormir não corresponde a um dis-

positivo de “desligamento” dos corpos. Ao contrário disso, o repouso é objeto de planejamento que exige considerar o fator tempo associadamente à definição de onde e como as crianças usufruirão esse direito.

É também um direito porque está associado ao desenvolvimento físico, motor e intelectual de cada um/a. Mas esse direito se formaliza pedagogicamente quando o fator tempo é trabalhado de modo a respeitar as particularidades de todas as crianças, pois cada uma reage de modo singular à indução para o repouso. Mas repousar adquire uma tonalidade própria em cada um/a. Assim, o fator tempo diz respeito ao cuidado com a sequência de atividades, planejando-se sucessivas **desacelerações**.

A desaceleração é uma categoria recebida dos teóricos do brincar cuja reflexão se organiza com a noção de “ecologia do desenvolvimento”, uma das bases destas Diretrizes (Cf. BRONFENBRENNER, 1986; ZEIHER, 2004).

Se o tempo se torna um critério para organizar o espaço (conduzir o ritmo em direção ao repouso) e o espaço uma ambiência preparada para a acomodação horizontal dos corpos desacelerados, tempo e espaço na creche, no que toca o binômio sono/repouso, não dizem respeito ao momento em que o corpo da criança não faz nada porque dorme.

É tão rica a experiência da Educação Infantil que podemos afirmar que a criança também se desenvolve **com** o repouso. Por isso, a organização cuidadosa e educativa dos momentos vividos nos berços ou nos colchonetes, é uma ação pedagógica direta em benefício da criança, não é uma interrupção do processo educativo, é necessariamente parte estruturante dele.

Por isso, educadoras/es planejam a intensidade da luz (nem tão clara que inviabilize, nem tão escura que atrapalhe o sono da noite); planejam a sonoridade ambiental (ecologia sonora); controlam a qualidade odorífera (para uma percepção de suavidade ambiental que favoreça o relaxamento). Tudo isso acompanhado da verificação permanente se as condições de higiene corporal estão presentes para um efetivo repousar/dormir.

Nenhuma criança é forçada a dormir, mas o ambiente se torna uma combinação de espaço e de tempo em que repouso/sono ocorrem com densidade pedagógica.

Por isso, em termos curriculares, com esses parâmetros de espaço e tempo, torna-se possível (e desejável) aprender com a experiência italiana, que no projeto de educação infantil realizado na Reggio Emilia deu origem aos “campos de experiência” (FINCO, 2016; RINALDI, 2012). Esses “campos de experiência” para a Educação Infantil, que foram conservados na BNCC (2017), oferecem o ensejo para que os temas abaixo façam parte destas Diretrizes Curriculares como marcos de experimentação e aprendizagem:

- O eu, o outro e o nós
- Corpo, gesto e movimentos
- Traços, sons, cores e formas
- Escuta, fala, pensamento e imaginação
- Espaços, Tempos, quantidades, relações e transformações

Adiante, nos itens 2.5 e 2.6, estas Diretrizes Curriculares apresentarão estratégias

concretas de utilização e de aplicação desses dispositivos de experimentação. As experiências exitosas de acolhimento e de integração da criança ao ambiente da educação infantil são inspirações para a proposição de permutas entre as diversas unidades educacionais, entre os educadores e servidores que atuam na Educação Infantil.

2.3. A Educação da Criança de 04-05 anos: a realidade municipal e as metas.

A realidade municipal diz respeito a dois aspectos que precisam ser considerados, aqui, no conteúdo dessas Diretrizes Curriculares. Inicialmente, é necessário sempre reforçar que a Educação Infantil é reconhecida como responsabilidade primeira das governanças municipais. Essa é uma atribuição que resulta de nossas bases constitucionais e das principais normativas que regem a Educação Básica brasileira. Isso significa que a Educação Infantil faz parte da estrutura das **cidades**, e diz respeito à presença dos bebês, das crianças muito pequenas e das crianças pequenas no tecido social da **cidadania**.

Desde a promulgação da LDBEN 9394/96 temos referências oficiais aos Planos Nacionais de Educação (PNE). Mas as partir de 2009, com a Emenda Constitucional Nº 59/2009, esses Planos deixaram de ser dispositivo transitório dessa Lei, e foram elevados à condição de "exigência constitucional". Desde o início, em 1996, ainda "dentro da LDBEN", a previsão era a de concretizar cada conjunto de metas em períodos sucessivos de dez anos. No atual momento, está em vigência o PNE aprovado em 2014 (Lei 13.005/2014), mas antes desse que está em andamento a cidade de Leme SP aprovou e está executando seu Plano Municipal de Educação (PME) desde 2012 (Lei Nº 3225 de 28/12/2012). Esse Plano Municipal de Educação será concluído em 2021.

Ao concretizar seu próprio PME, a cidade conecta a Educação Infantil ao Sistema Nacional de Educação e faz com que o Artigo 2º das metas da cidade, coincida com a Meta Um do PNE, fortalecendo o processo local e conectando-o ao processo nacional. Se no PNE a primeira meta projeta o fortalecimento e a ampliação da Educação Infantil, também indica a importância de reconhecê-la como necessária em termos educacionais, sem qualquer referência assistencial. As metas do PNE para Educação Infantil estão presentes nos incisos do Artigo 2 do PME de Leme SP e essas "metas da cidade" têm detalhamentos de considerável importância para a educação desse público alvo. Por isso, também repercutem nestas Diretrizes Curriculares.

A Cidade de Leme, em seu PME, reconheceu a "educação como direito" (Art. 2º § II) e como "estratégia contra exclusão social" (Art. 2º § III) e quando redigiu seus "eixos fundamentais de aprendizagem", o fez com o notável cuidado de não descaracterizar a Educação Infantil, o que tem ocorrido com preocupante frequência em muitas cidades.

Nas Metas e Estratégias do PME especialmente o item 1.5 da Meta Um diz respeito à formação específica para a docência na Educação Infantil e isso promove a conexão entre crianças pequenas e a construção de saberes que caracterizam a presença da infância na cidade. Isso lembra a exitosa experiência de Mário de Andrade que em 1935, na cidade de São Paulo, escreveu que as crianças pequenas com seus desenhos e brincadeiras fa-

ziam parte da governança da cidade.

Qual o papel educacional dessas Metas municipais, nacionais e até internacionais?

Essas referências e garantias legais são importantes para reforçar nossa percepção a respeito das conexões das quais fazemos parte, pois isso nos dá a dimensão local de nossa existência e coexistência, mas nos dá também a dimensão planetária da experiência humana. O fortalecimento que as metas educacionais da cidade oferecem às metas educacionais do país se articula também aos **Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS)**, que foram estruturados pela Organização das Nações Unidas (ONU), trazendo para a dimensão local, por exemplo, a meta quatro (ODS 4) que busca "educação de qualidade" e a meta dez (ODS 10) que busca a redução de desigualdades sociais. Toda experiência de redução de desigualdades e de promoção da *educação inclusiva* bem sucedida começou pela Educação Infantil. Tudo isso mostra que o que está em andamento resulta de planejamento e de reconhecimento de direitos.

O segundo aspecto da realidade municipal diz respeito a aproximação em relação aos *Pressupostos Pedagógicos da Educação Infantil*, especialmente com as crianças pequenas. A Educação Infantil não se separa do deslocamento necessário da casa para a escola. Não se separa daquilo que está para além do muro escolar. Não se separa da sonoridade, da visualidade e das características gerais dos trajetos e entornos.

Essa é sua matéria pedagógica por excelência, ou seja, a realidade municipal transparecerá em muitas atividades, em muitas experiências de apropriação de papeis sociais, em muitas reelaborações de tradições e perspectivas artísticas próprias. O universo descritivo da Educação Infantil tem um horizonte próximo, que diz respeito àquilo que "envolve".

E a realidade municipal é, o tempo todo, a grande "provedora cultural" das identidades e das diversidades que permearão inúmeros trabalhos específicos com as crianças pequenas. Isso diz respeito às experimentações de base alimentar; às brincadeiras com indumentárias típicas; à percepção de fauna e flora (sem classificações conceituais) que mostram que crianças se nutrem de intensa **amorosidade** com animais, plantas e mostram peculiar curiosidade pelo manuseio da "terra viva". Tudo só é possível com políticas educacionais locais, municipais, de elaboração da cidade.

Realidade municipal, portanto, é uma soma de políticas e metas que articulam a parte ao todo, mas é também um componente que conecta a criança ao seu passado, ao seu entorno e ao repertório sonoro, visual, táctil, móbil e odoroso de sua trajetória, ou seja, aos sons, imagens, toques, movimentos e cheiros de seu universo. Por isso, o lúdico, antes de favorecer o conhecimento, favorece o reconhecimento.

Esse modo de **aprender com o lugar** é mais um indicador a reforçar que a Educação Infantil tem forma própria. Isso deve ser considerado com atenção, especialmente porque no biênio que abrange os quatro e cinco anos de idade o manuseio de palavras se intensifica, mas essa intensificação não pode descaracterizar o trabalho que está em andamento.

Quando nos referimos às crianças pequenas, essa referência também diz respeito ao modo como seus direitos de aprendizagem adquirem uma tonalidade própria no biênio que conclui a primeira etapa da educação básica (04 e 05 anos). Se a BNCC (2017) organiza os direitos de aprendizagem na Educação Infantil com seis plataformas que concretizam esses processos, identificáveis com as palavras-chave **conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se** é porque se faz necessário entender que a aprendizagem (na especificidade desse processo) não resulta da assimilação de conteúdos apresentados em "disciplinas".

Disciplinas são típicas da educação na forma escolar. Na forma educacional que caracteriza o trabalho com crianças pequenas o que "se aprende" *convivendo, brincando, participando, explorando, expressando e se conhecendo* depende de uma dinâmica imprescindível: **a imersão**.

Esses **direitos de aprendizagem** se concretizam quando a escola de Educação Infantil desenvolve oportunidades para que as crianças "juntas" possam imergir ou submergir em situações previamente planejadas para que experimentem o sabor/saber das descobertas. Se as relações de aprendizagem na Educação Infantil se dão nos campos de experiência que a escola proporciona isso já indica uma lógica que reconhece em cada criança um protagonista necessário.

Esse *protagonismo* é necessário porque na imersão em cada atividade não importa apenas que a execução leve a efeito objetivos contidos em suas "tarefas". O que conta é mais que isso. Por exemplo, se para a criança foi elaborada uma ação que contém a possibilidade de contrastar texturas de superfícies (lisas, ásperas, etc.), mais importante que adquirir definições como a de "aspereza" é participar de um processo em que as descobertas inerentes à **percepção de contrastes** decorram do "fazer junto" (o conviver), do "fazer brincando" (o brincar), do "fazer sentindo-se parte ativa" (o participar), do "fazer seguindo indícios" (o explorar), do "fazer mostrando o que sente enquanto faz" (o expressar) e do "fazer reconhecendo como se posiciona para fazer" (o conhecer-se).

Esse "não é" um caminho que se percorre até o **conceito** para que após a apropriação conceitual tenha início um processo de interpretação, compreensão e entendimento, que é um dos fundamentos mais presentes nas tarefas do Ensino Fundamental e do Ensino Médio que virão na sequência.

Na Educação Infantil, e de modo intensificado no biênio que abrange crianças com quatro e cinco anos de idade, *a imersão é um processo de aprendizagem em si.* Percebe-se que é com o mergulho, com o submergir, que a experiência intelectual de base perceptiva se dá. No conjunto dos saberes que o trabalho pedagógico com crianças pequenas exige, faz-se necessário retomar três categorias relacionadas aos fazeres professorais, ou seja, relacionadas às ações de quem recebe a incumbência de educar nesses cenários.

A primeira é a categoria **autonomia**.

Com a retomada dessa categoria podemos reencontrar um dos aspectos que demonstra com profundidade a grandeza e o potencial da Educação Infantil. São muitas as manifestações de docentes, gestores, familiares, pedagogos que demonstram a grande

expectativa de dar autonomia à criança. Dar autonomia é, sem dúvida, um propósito revestido de muito valor. Porém, os educadores são, também, profissionais da **palavra** e, por isso mesmo, é necessário analisar o sentido que as palavras adquirem quando delas nos apropriamos.

Autonomia, ou seja, a possibilidade de governar-se com meios próprios não é um recurso "que se dá". Aquilo que pode ser dado pode ser tirado, e a educação é um direito irrevogável. Autonomia diz respeito a dois direitos de aprendizagem anteriormente expressos: o de **participar e o de conhecer-se**.

O autocuidado, a possibilidade de decidir *o que fazer, como fazer e quando fazer* que são expressões descritivas da autonomia dizem respeito a receber conteúdos, informação e formação com o que cada pessoa passa a ter respostas para as demandas de inúmeras situações, sem que seja necessária a supervisão e a intervenção de outrem.

Isso é importante e é correto supor que a Educação Infantil a seu modo colabora para que cada criança se perceba progressivamente autônoma no transcorrer de sua existência. Porém, se autonomia é parte essencial dos direitos de aprendizagem que se expressam com o participar e com o conhecer-se, não se deve reduzir essa experiência de "perceber-se autônoma" a uma dinâmica que contraditoriamente afasta a criança de quem a educa e, assim, reiteradamente demonstra (da parte do adulto) que "não quer que o outro dependa de si".

Qual é a lógica?

Se o outro vai adquirindo autonomia, cada vez mais decidirá por si. Mas, se isso, por um lado, significa que a criança vai adquirindo protagonismo, por outro lado, não deve significar que está recebendo da escola a senha para um "isolamento autossuficiente". Ao longo da existência (vida) alguns processos somente se resolvem no plano da coexistência (a humanização). Desse modo, é importante reconhecer que o ser humano "não se livra das interdependências". Ao contrário, se temos autonomia temos também mais condições para perceber que alguns limites são transpostos com mediações. **Humanização** da pessoa também diz respeito a reconhecer que as interdependências são constitutivas do humano.

Essas interdependências se manifestam intensamente em alguns **ciclos da vida** como, por exemplo, quando somos muito pequenos ou quando já somos idosos. Nessas circunstâncias inúmeros fazeres só se concretizam se forem "feitos com" a mediação de alguém, de algum instrumento que passa a "complementar" o corpo e assim por diante. Favorecer a consolidação da autonomia em cada um significa proporcionar a todos reconhecer que a experiência humana é sempre interdependente, mesmo que em alguns ciclos da vida essas interdependências ocorram com menor intensidade ou ganhem outras formas e expressões.

A **Educação Infantil**, a educação de crianças pequenas, revela-se uma das oportunidades mais ricas para que cada criança receba uma percepção de que fazer, qualquer fazer, é sempre um exercício de deslocamento em direção a outro ser humano. Por isso, ensinar, por exemplo, práticas de higiene não é simplesmente evitar que o outro recorra

a mim para resolver incômodos que pode resolver com autonomia. Ensinar práticas de higiene é ensinar a gostar do próprio corpo, a respeitar todos os corpos e fazer em si aquilo que possa ser importante acontecer com qualquer um.

Na Holanda, foram tomadas iniciativas para que idosos que viviam em asilos convivessem (pelo menos alguns dias) com crianças em creches. Rapidamente as professoras e os professores perceberam trocas entre crianças muito pequenas e aqueles anciãos. Antes da alimentação, alguns pequeninos notaram que nem todos conseguiam lavar as mãos sem colaboração (sem *co- labor-ação*, sem "fazer junto"). Então, espumavam abundantemente suas mãos miúdas e tocavam carinhosamente aquelas mãos enrugadas. Isso demonstrou que adquirir autonomia não é adquirir um senso de "não precisar de mais ninguém". Ao contrário, é reconhecer que participar pode exigir prestar atenção no modo como o outro (não) consegue fazer e, por isso, pode significar não exatamente desprender-se do outro, mas sim corresponder, sempre que possível, sempre que necessário. *Autonomia* e *interdependência* são palavras antropologicamente complementares.

Com crianças pequenas tudo o que é lúdico promove essa complementaridade. Mas no âmbito dessa complementaridade é bastante recorrente a indagação docente sobre a **intencionalidade** no plano do lúdico. Essa é a segunda categoria que se faz necessário analisar. Por vezes, tem-se a impressão de que as brincadeiras ocorrem no cotidiano da Educação Infantil, mas que se desenvolvem sem que expressem claramente o que se intenciona ao proporcionar tais oportunidades de entretenimento para as crianças.

A intenção não está na brincadeira em si. O brincar é meio, é recurso pedagógico (diferentemente daquilo que se afirma em desrespeito à Educação Infantil, considerando que tudo termina brincando). Ou seja, é com o brincar que são levadas a efeito intenções que foram previamente elaboradas. Mas como essa **intencionalidade** se estabelece?

Se retomarmos os exemplos de Garvey (2015) já citados nestas Diretrizes Curriculares, podemos perceber a organização das **intenções lúdicas** de modo objetivo. Quando se propõe uma brincadeira com movimento e interação, a intenção é a de conduzir à experiência de mover-se e interagir ao mesmo tempo (lembremos, por exemplo, que um campo de experiência é denominado **O eu, o outro e o nós**). Assim, a intenção de conectar crianças com outras crianças estimulando mobilidades se realiza ao mesmo tempo em que se brinca (*o que é diferente de brincar para atingir um objetivo*).

Outra dimensão explorada pela autora é a **brincadeira com regras**. Inúmeras vezes docentes compartilham suas dúvidas sobre o sentido (para além da diversão) de organizar um jogo coletivo. Se a intenção é proporcionar a experiência de receber e de seguir instruções, ao segui-las, conjuntamente com os demais, e usufruir o fluxo de estímulos que o jogo proporciona, essa intenção prévia se realiza, chega ao objetivo, que se mostra com o jogar em si.

A diferença qualitativa do trabalho pedagógico na Educação Infantil está no planejamento permanente do repertório a ser executado (com movimentos e interação; com objetos; com a linguagem; com materiais sociais, com regras, com rituais, com situações do mundo real). Estabelecida a intenção para aquela atividade, por exemplo, brincar com

objetos (lembrando que sempre se trata de brincar com os demais, não um brincar para cada um/a), a intencionalidade se revela no proporcionar manuseios compartilhados**. O ponto de chegada está no modo de fazer**.

Por isso, na dinâmica pedagógica da Educação Infantil é sempre importante diferenciar o *brincar* do *brinquedo*. Torna-se possível e necessário possibilitar experiências com o brincar, mas isso não exige obrigatoriamente a utilização do brinquedo. O brinquedo é um recurso que pode enriquecer o brincar, mas são expressões distintas na interação lúdica entre crianças.

Por isso que, muitas vezes, um "atelier" num determinado local da escola, onde as crianças possam encontrar dispositivos de tecido para brincar com identidades (vestir-se de...), ou dispositivos para pintura e desenho para brincar com fabulações (narrar com imagens...), acaba representando uma síntese entre o brincar e o brinquedo, pois no "atelier" o tecido, o pincel, etc. são facilitadores daquela proposta de aprender brincando.

Equivocadamente, inúmeras vezes consideramos que a criança somente está brincando quando "fantasia". O fantasiar é uma das linguagens com a qual o brincar proporciona entrar em contato, experimentar e expandir. Mas uma atividade com massinhas, por exemplo, tem igualmente conteúdo fantasioso, o que é imprescindível para lidar com o mundo concreto.

A terceira categoria, fundamental para esse momento da Educação Infantil é a categoria **palavração**.

As crianças nascem e adentram um mundo com a presença inescapável da palavra escrita. Onde a palavra escrita não está? Está em todos os lugares. Essa é uma das mais intensas experiências de imersão que nossa sociedade nos proporciona. Nossas crianças (e é necessário lembrar que no planeta temos outros padrões culturais, por isso, a ênfase nas "nossas crianças") adentram uma paisagem de palavras em que a informação grafada, escrita, está presente nos mínimos detalhes.

Esse convívio com as palavras é intenso e contínuo e se dá em todas as circunstâncias da vida da criança. Desde muito pequena ela passa a lidar com palavras que, nesse seu lidar, se tornam artefatos, ou seja, com as palavras as crianças vão manejando a vida, recolhendo sentidos, interpretando o mundo, vão palavrando a própria percepção de tudo.

A **palavração da vida** não é o mesmo que aprender a métrica gramatical, ou o significado das palavras tal como o dicionário demonstra. Essa palavração pode ser imaginariamente comparada com uma caixa de ferramentas que crianças percebem a seu dispor no próprio relacionamento com o mundo que têm ao alcance da mão. É como se gradualmente percebessem qual ferramenta "pegar na caixa" para abrir uma experiência de partilha sobre o sentido daquilo que se quer demonstrar (falando, desenhando, grafando).

Conjuntamente vivem a experiência de participar da construção do sentido que as palavras têm. Para entender isso, vamos recuperar a palavra **artefato**.

Imaginemos uma escavação arqueológica, na qual encontremos objetos de uma

antiga civilização. Aos resgatarmos esses objetos percebemos, por exemplo, que com artefatos de cerâmica, ao mesmo tempo, saciavam a sede, louvavam suas divindades, enfeitavam suas moradas, protegiam suas plantações. Percebemos então, que o artefato de cerâmica mudava de sentido, conforme o uso.

Para as crianças as palavras são artefatos e elas percebem a relação entre uso e sentido. Por isso já leem o mundo antes de lerem a palavra que já mora num livro, por exemplo. E, mais tarde, quando alfabetizadas, não são apresentadas às palavras, mas sim experimentam reencontros.

Nos direitos de aprendizagem da criança que protagoniza a Educação Infantil, os registros com leitura e escrita estão presentes e correspondem às importantes estratégias de acumulação que os letramentos promovem.

O trabalho com palavras e com números tem lugar garantido no universo da Educação Infantil. Trata-se de um aprender com as palavras que efetivamente inicia a leitura, mas não busca a assimilação gramatical, sintáxica e morfológica do idioma. Busca reconhecer e favorecer o encontro entre a apreensão do mundo que a criança faz e o domínio crescente que se opera no âmbito da associação entre a palavra falada e a palavra escrita, o que se torna palavra lida.

Reforcemos: a Educação Infantil não é um *vazio educacional* aguardando a chegada do *tempo de aprender*. Ao contrário disso, é um tempo de intensa aprendizagem, mas que somente é, de fato, intensa, se reconhecida com “seus” pressupostos pedagógicos. Experiências bem sucedidas de Educação Infantil, no Brasil e no exterior, são experiências que levam em consideração o que está acontecendo na dinâmica de apropriação da criança em relação à paisagem de palavras em que se move.

Não é por acaso, que temos exemplos edificantes de professoras(res) que elaboram espaços e ambientes de sociabilidade para o brincar com o **suporte da escrita**, ou seja, para permitir que crianças manuseiem livros, revistas, rótulos, álbuns etc. para que se possa analisar o que “fazem com as palavras”. Nessas circunstâncias, inúmeras vezes tem sido possível reconhecer que a **produção cultural** que ali se faz, revela um domínio surpreendente do uso corrente da palavra. Práticas culturais com palavras e números são inseparáveis das experiências familiares e sociais das crianças. A Educação Infantil é um território dessas experiências. Por isso, as crianças experimentam em sua ambiência peculiar um reencontro com as palavrações que estão permanentemente acontecendo.

Essa atenção ao sentido que as palavras e categorias têm na Educação Infantil está presente, de modo direto e indireto, nas Metas do Plano Municipal de Educação que garante as bases materiais e reconhece as especificidades pedagógicas desse processo.

2.4. O fundamento estrutural da Educação Infantil de Leme SP: A Criança como Sujeito de Direitos e o Direito à Aprendizagem.

Como já consideramos, a **Educação Infantil** é a primeira etapa da Educação Básica na atual forma de organização jurídica e de sistematização institucional da educação

brasileira. A Educação Infantil, como modalidade própria e específica de Educação, é uma conquista recente da tradição educacional, escolar e pedagógica brasileira. Somente a partir de 1988 temos a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica, garantida juridicamente para todas crianças.

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI, Resolução CNE/CEB nº 5/2009)[3], em seu Artigo 4º, definem 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)

Sabemos, portanto, que, além de recente ou constituir-se como uma nova concepção de Educação, a Educação Infantil ainda se encontra em processo de integração plena à Educação Básica e num processo exigente de constituição própria de sua identidade como educação, como organização educacional e como formação humana. Muitos estudos e diversas ou diferentes experiências de organização da Educação Infantil, no estado de São Paulo e no Brasil, ainda estão em franco desenvolvimento.

A Educação Infantil é costumeiramente dividida com a seguinte modulação, temos as Creches abrangendo os anos de 0 a 03 e configura-se como aquela etapa considerada como a mais importante relação de cuidado que a criança deva ter das instituições que as recebem, que as acolhem e que devem zelar pelo seu desenvolvimento humano pleno. As chamadas Creches, recebem este nome na legislação brasileira atual, e em muitas cidades e municípios existem nomes diferentes para a cobertura institucional e escolar do atendimento às crianças de 0 a 03 anos.

Em Leme SP, a Educação Infantil-Creche de 0 a 3 anos abrange 24 escolas, funcionando a maior parte delas em ordenamento de tempo integral com a organização do atendimento feito por pedagogos, coordenadores, gestores ou monitores que se responsabilizam pelo cuidado, e pelo desenvolvimento das atividades vivenciais das crianças de 0 a 3 anos nas creches do município.

Já as crianças de 04 e 05 anos são enquadradas no que se convencionou chamar de escolas de Educação Infantil de 04 e 05 anos ou de pré-escolas. Por força da Lei, nós temos já efetivado o acolhimento das crianças de 04 e 05 anos nas unidades de Educação Infantil, ainda denominadas, tanto na legislação quanto na vida comum, como *pré-escola*. Em Leme SP as escolas estão equipadas quase sempre com parques, brinquedotecas, lugares de convivência, lugares de alimentação, espaços criativos, disposições de monitores, pedagogos, coordenadores e gestores na cidade.

Portanto, a Educação Infantil de 0 a 05 anos encontra-se com uma cobertura de mais da metade da demanda municipal nesta faixa etária conseguindo a rede Municipal

3 BRASIL. 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. Estas Diretrizes da Educação Infantil foram ampliadas em novembro de 2010. (Diário Oficial da União, Brasília, 18 de dezembro de 2009, Seção 1, p. 18.

dar conta dos índices mais destacados da realidade educacional brasileira. As crianças de 0 a 03 anos são estimadas em mais de 2.510 crianças e estão matriculadas e assistidas nas creches da cidade totalizando a cobertura de próximo da totalidade da demanda, quando a taxa nacional de cobertura é de 25%.

Já as crianças de 04 e 05 anos tem uma cobertura da totalidade da demanda na cidade de Leme SP com cerca de 2.266 crianças atendidas na Educação Infantil de Leme -SP.

A Educação Infantil é considerada como a primeira etapa da Educação Básica, mas não com a mesma organização institucional, curricular e didática dos demais níveis ou graus de ensino da educação básica. Trata-se de reconhecer uma identidade original e própria da Educação Infantil.

A educação infantil precisa ser pensada a partir das características das crianças que a frequentam, de 0 a 03 anos, numa primeira etapa, e de 04 e 05 anos na seguinte, demandando cuidados, exigindo o acolhimento humano e pedagógico, requerendo uma cultura das relações plenas com corpo, com os sentidos, com aprendizado do olhar, do ouvir, do falar, do tato, das relações humanas, do desenvolvimento da linguagem e, mais tarde, o desenvolvimento dos aspectos sensoriais motores e da sociabilidade, a capacidade de reagir a estímulos, a potencialidade de conviver com os demais, sobretudo os da mesma faixa etária, a relação que mantém com o mundo adulto, com o mundo físico que a circunscreve. O espaço das escolas da Educação Infantil devem ser espaços de **humanização** no qual haja a segurança física e institucional, a estimulação da curiosidade, a potencialidade de desenvolvimento afetivo e corporal, desde as manifestações primeiras da criança, passando pelo engatinhar, o andar, o correr, o brincar e outras tantas dimensões que a criança deve desenvolver nessa primeira fase.

Já as crianças de 04 e 05 anos deverão ser estimuladas a reconhecer sua identidade e dos demais, a ampliar o vocabulário, a desenvolver as chamadas atividades colaborativas com os colegas, a cuidar de si, a organizar segundo suas características o seu próprio tempo e seu espaço, a estabelecer o relativo domínio sensório-motor, apresentar as condições de desenvolvimento da comparação, o reconhecimento das formas chamadas simbólicas basilares da reflexão, a partir da fantasia e da imaginação, passando pela contação de histórias, a interatividade, a capacidade de brincar e interagir entre pares, nas quais ela participa, convive e desenvolve sobre si a própria identidade, como sujeito de direitos e autor de culturas infantis. A Educação Infantil quase sempre se encontra diante de dilemas difíceis de serem encaminhados se não houver um *esclarecimento pedagógico*.

Não é “natural” na criança fazer isso ou aquilo, a criança necessita de comunidades de aprendizagens, pois responderá aos estímulos do mundo adulto, dos educadores, de seus pais, da cidade, da escola e do espaço. O próprio espaço é um lugar de estimulação do desenvolvimento da criança. A introdução da criança no mundo pela ampliação da fantasia, pela capacidade de gostar das histórias, de fazer criativamente uma intervenção nos mitos, no folclore, na explicação fantástica do mundo é uma essencial atividade profissional a ser praticada e estimulada pelos seus professores, pelos monitores, pela comunidade

de educadores, sempre com a relação madura e a confiança plena da criança, o cuidado, atenção e o protagonismo das Crianças

As crianças produzem, a partir de suas origens sociais, diferentes culturas infantis. A cultura infantil é um conceito novo que deve ser ainda paulatinamente assimilado, de modo que não se trata as crianças como se fossem *tabula rasa*, pressupondo que elas nada sabem ou nada produzem, prevalecendo a ditadura do mundo adulto, com o reconhecimento somente da dimensão do mundo institucionalizado. As crianças produzem culturas infantis, expressam suas vivências e identidades, cada uma a seu modo, singulares e diferentes, e estabelecem suas relações com o mundo e com seus pares e, nesse universo, elas são autoras plenas de culturas infantis.

Por outro lado, toma particular sentido a definição de qual deve ser o grande fundamento ou primordial cuidado nesse período da Educação Infantil, a pedagogia do corpo. A criança é um corpo, a primeira grande estrutura pedagógica, como uma categoria educacional e ontológica, na qual deva ser fundamentada toda a Educação Infantil é o **desenvolvimento integral da pessoa humana, a partir da pedagogia do corpo ou da compreensão da corporeidade da criança**.

Cada criança se manifesta com características próprias em seu corpo infantil e em sua corporeidade. Desenvolver a autoestima, o *cuidado de si*, apresentar elementos para aceitar-se e ter sobre si uma identidade positiva, rica, amável e adequada é uma importante determinação pedagógica das escolas de educação infantil. Fazer com que a criança compreenda sua identidade e a desenvolva em múltiplos aspectos, sensorial, motor, afetivo, socioemocional, relacional e cultural – tudo isso proporciona que que as crianças se aceitem a partir das identidades que constroem com seus semelhantes e com o mundo adulto. A criança deverá desenvolver, a partir de si e com a expressão de seu corpo, uma determinada mitologia fundante de sua realidade, uma imagem de autoestima, uma identidade afetiva e subjetiva. E, essa identidade satisfatória, enriquecedora, gratificante deve ser o fundamento das relações e das experiências vivenciais na Educação Infantil.

2.5. Como organizar o espaço pedagógico para o desenvolvimento humano pleno da criança. Brinquedos, Brincadeiras e os princípios de aprendizagem nas Infâncias.

No item 2.3 destas Diretrizes Curriculares foi possível perceber quanto a Educação Infantil está conectada com aspectos externos ao cotidiano da Escola Municipal de Educação Infantil. Esses aspectos externos envolvem leis, normativas, metas, mas também dizem respeito a percursos, trajetos, entornos.

A Educação Infantil é uma das expressões mais importantes da cidade, e tudo o que diz respeito às conexões que faz com o mundo externo precisa ser analisado com a **noção de escala**. Para entender o que a noção de escala tem a ver com as Diretrizes Curriculares da Educação Infantil lembremos dos mapas. Os mapas somente são compreensíveis porque têm representações de **escala**. Ou seja, quando observamos o mapa de um país, por exemplo, percebemos que no mapa há uma indicação de que cada centímetro corresponde a um determinado número de quilômetros. Olhamos uma reta com oito centí-

metros no mapa e esses oito centímetros podem representar, em escala, todo um litoral, uma grande fronteira e assim por diante.

Esse “grande mundo” que vai desde o entorno da escola até as normativas que garantem seu funcionamento, tem uma escala macroscópica. Isso quer dizer, podemos observar (de dentro para fora, do pequeno para o grande, do próximo para o distante) a grandes informações que demonstram que uma Escola de Educação Infantil é o ponto de chegada de inúmeros esforços externos, é uma estrela na constelação, portanto, um ponto na galáxia educacional.

Essa referência às palavras-chave da **astronomia** não é casual. Para entender por que, pensemos num telescópio. Partindo de um pequeno ponto, com uma lente próxima ao nosso olho, seremos conectados a outra lente e em dado momento conseguiremos vislumbrar espaços muitos distantes. Chegamos ao macro, àquele ponto em que percebemos quão reduzida é nossa dimensão.

Mas o que acontece se o telescópio for utilizado ao contrário? Se for manejado “de ponta cabeça”? Teremos outro jogo de escalas, pois olhando para fora temos uma visão macroscópica, mas olhando para dentro temos um universo microscópico. O telescópio de cabeça para baixo é o microscópio.

A experiência de olhar **com** um microscópio (porque assim como o telescópio, trata-se de um meio, um recurso, uma mediação para enxergar) permite observar como uma realidade passa a ser visível. Por que “passa a ser” visível?

Porque sem as mediações, o que é muito próximo sofre os mesmos efeitos daquilo que está muito longe, ou seja, pensamos que estamos vendo muito e nos assustamos com tudo o que a lente mostra ao **amplificar** o alcance e a profundidade de nossa visão. Os **espaços pedagógicos da Educação Infantil** dizem respeito ao micro, àquilo que se enxerga com o microscópio. Diz respeito, é claro, às conexões macroscópicas, mas é também “um mundo em si”, uma realidade que só se mostra completamente com muita aproximação.

Um dos exemplos mais expressivos da intensidade pedagógica vivida na micro dimensão do cotidiano da criança na Educação Infantil pode ser reconhecido na ludicidade do banho. O *horário do banho,* assim como as atividades de repouso/sono, não são momentos em que a ação pedagógica se interrompe. Ao contrário, é necessário conceber a experiência educacional contida no espaço como um todo.

Em outras palavras, significa não reduzir a atividade ao momento em que a criança está diretamente envolvida com a água. Este é um aspecto de um cenário educacional mais amplo. É imprescindível que esse espaço de cuidado seja compreendido como território que abrange a situação em que a criança aguarda sua vez. Se isso não é levado em consideração corre-se o risco de admitir uma “experiência de fila”, que não diz respeito nem ao cuidado, nem à educação.

O banho é pedagogicamente configurado com um *ante*s (permeado de interações, diálogos, estímulos, musicalidade e “contações”), com um *durante* (que não se reduz ao

lavar, mas se adensa com a compreensão de que se trata do corpo suavemente tratado e conectado ao conhecer-se que a situação permite) e com um *depois,* em que as atividades iniciadas naquele "antes" que precedeu o banho são retomadas.

Esse direito ao banho não se restringe à fundamental e necessária garantia da integridade física da criança. É também uma garantia educacional que exige conceber o local como espaço pedagógico. Qual local? Todo o entorno que envolve, precede e sucede o ritual de higiene. Trata-se de um horário em que determinada e planejada atividade pedagógica se realiza, extrapolando o horário de banho como atividade que interrompe o que estava em andamento.

Por isso, não há lei, ainda que muito bem feita, que possa substituir a **vitalidade pedagógica da docência** que se faz nessa escala de intensa proximidade. Os especialistas que dedicam suas pesquisas ao tema "espaço pedagógico para crianças pequenas" dedicam grande atenção a esse esforço de compreender o "que acontece no microscópio".

Tanto é assim, que um dos mais reconhecidos (Bronfenbrenner, 1979) sugere que pensemos a já mencionada categoria "**ecologia do desenvolvimento infantil**", ou seja, que reconheçamos que a socialização de crianças pequenas ocorre em microambientes, quase que microssistemas de interação. "Ambientes de desenvolvimento" são espaços em que as crianças participam das interações mais significativas em dado momento de suas vidas como, por exemplo, quando têm entre zero e cinco anos de idade.

A conexão entre família e EMEB como foi afirmado anteriormente, elabora uma "esfera intermediária" entre a vida particular e a vida pública da criança, mas proporciona também uma "transição ecológica" (Bronfenbrenner, 1979, p.101), entre ambientes de desenvolvimento, entre ecologias de convivência, acolhimento e experimentação. E como organizar esse espaço microscópico em termos pedagógicos levando em consideração o desenvolvimento humano pleno da criança?

Se o brincar é componente essencial de quase todos os pressupostos pedagógicos da Educação Infantil, os espaços devem ser pensados e planejados considerando a organização de ecologias brincantes, o que quer dizer mini sistemas cuidados tal como cuidamos de canteiros, colmeias, casulos, ninhos, pois que os espaços da educação de uma criança pequena são sempre sistemas em que, com seu corpo e em interação com os demais, está recebendo o mundo (fisicamente, sensorialmente, intelectualmente, emocionalmente e até moralmente). **Os espaços dos brinquedos não são sempre os espaços do brincar.** As crianças devem se deslocar ou com a mediação de adultos serem deslocadas para espaços específicos onde estão brinquedos disponíveis. Isso diz respeito a uso de brinquedotecas, parques, tanques de areia, etc. Isso também diz respeito a ter acesso a instrumentos, equipamentos, jogos, materiais para ação, transformação, modelação com os quais experimentará e aprenderá experimentando.

Isso relaciona com **demarcações lúdicas** como, por exemplo, a formação de espaços e ambientes, ateliers, cabaninhas, etc. Mas a organização do espaço pedagógico para fazer do brincar um pressuposto para o desenvolvimento que a criança tem direito nesse momento de sua infância é um esforço organizacional que não se restringe a essas de-

marcações. Ou seja, não é porque a Escola de Educação Infantil tem seus equipamentos como os que até aqui já foram citados que o brincar está completamente presente na organização de seus espaços. O brincar utiliza brinquedos (nem sempre), mas não depende dos brinquedos. Estes são complementos.

Para que nossa compreensão a respeito disso se harmonize vamos relembrar, mais uma vez, as estruturas brincantes propostas por Garvey (2015) que já foram lidas nestas Diretrizes Curriculares. Esse reforço é necessário para organizar nossa compreensão a respeito dos espaços para o brincar. Se a autora propõe como estrutura brincante as brincadeiras com movimento e interação, com objetos, com a linguagem, com materiais sociais, com regras, com rituais, com o mundo real é necessário que as professoras e professores das Escolas de Educação Infantil, conjuntamente com suas coordenações pedagógicas planejem vários **mapas pedagógicos de desenvolvimento interativo**.

Por exemplo, para brincar com movimento e interação o mapa pedagógico mostra os locais em que as crianças permanecem, depois para onde se deslocam (lembrando que o deslocamento já é uma atividade em si quando temos crianças bem pequenas e pequenas). Mostram os equipamentos que elas "visitam", os pontos de chegada e os movimentos de retorno aos pontos de partida. Desse modo, com o passar do tempo a Escola de Educação Infantil vai acumulando **roteiros** com os quais é possível analisar e debater os propósitos de determinados percursos dentro de minissistemas que se formam dentro de micro cenários.

Não é casual que o **registro de práticas** (Lopes, 2009) seja um dos instrumentos mais preciosos para que docentes da Educação Infantil aprendam com as próprias práticas e, assim, organizem permanentemente a memória do caminhar que fazem com as crianças que estão sob suas responsabilidades.

A produção de mapas pedagógicos de desenvolvimento interativo vai gradualmente demonstrando que o espaço está em permanente modificação, considerando as múltiplas possibilidades do brincar. Se esses mapas são reunidos, agrupados, a Escola de Educação Infantil acaba produzindo uma base pedagógica muito compatível com a realidade concreta com a qual lida. Das diretrizes que recebe elabora percursos que não são desconectados de suas possibilidades concretas.

Nos **territórios educacionais da infância**, na ecologia do desenvolvimento infantil com seus microambientes, há demarcações que decorrem das garantias que estão presentes, relacionadas à integridade física, intelectual e emocional da criança. Assim, os territórios de dormir, de comer, de higiene são territórios cuja estruturação não contempla deslocamentos.

Não se concebe uma cozinha que a cada semana esteja em local diferente. Por isso mesmo, na Educação Infantil, até os componentes estáticos compõem **roteiros pedagógicos**, pois o cuidar se torna educar e vice versa, quando todas as práticas, mesmo uma troca de fraldas ou uma refeição reconhecem que a criança ali, naquele cenário com suas cenas, experimentará **com seu corpo** algum aspecto da ecologia educadora que aquela microssituação proporciona. Essa alusão a espaços como refeitórios e locais de

higienização é importante também para chamar atenção para **o lugar da linguagem** no universo das Escolas de Educação Infantil. Em outras palavras, não há espaço que não deva ser considerado *lugar expressivo*. O que isso significa? A resposta vem da **arte**.

A arte e suas múltiplas linguagens é um "dado ambiental" na ecologia do desenvolvimento infantil. Isso se dá porque a criança com suas múltiplas linguagens se vale da arte como expressão necessária. Trata-se de um ponto de encontro.

Se a criança é produtora de cultura, quando está *desenhando* está se expressando densamente. O mesmo ocorre quando está *dançando* ou quando está interagindo com os suportes da palavra. Isso pode se ampliar para quando está *cantando*, para quando está *imitando* e assim por diante. São experiências estéticas e comunicativas que permitem reconhecer, tal como propõem Gobbi e Pinazza (2014) que juntas as crianças são "cientistas-artistas". As palavras descoberta e expressão estão presentes em **todas** as suas atividades na Educação Infantil. Por isso mesmo algumas atividades convidam a refletir cuidadosamente sobre a organização dos espaços.

- **Uma dessas atividades é o desenhar.**

No Brasil e no exterior, desde a década de 1930, temos manifestações que reconhecem no desenho e no desenhar palavras chave da produção cultural que a Educação Infantil oferece para a cidade. Como já mencionado, Mário de Andrade deu início a essa valorização em São Paulo, dirigindo parques infantis. Mas a percepção da importância que os desenhos têm no desenvolvimento infantil ganhou tal relevância que já temos "museus do desenho da criança" e uma quantidade considerável de obras que reconhecem na expressão artística um ponto de chegada de grandes pesquisadores da infância como John Dewey (1859-1952) e Lev Vygotsky. (1896-1934)

Para a organização dos espaços pedagógicos é fundamental, planejar e garantir locais e situações pensadas para deixar fluir o desenhar e para proporcionar interações "dentro" de outras experiências estéticas. Os espaços do fazer artístico como, por exemplo, aqueles pensados para o desenhar não são necessariamente os mesmos espaços em que os desenhos poderão ser expostos.

A exposição de desenhos e manifestações com a arte em geral não são estratégias de exibição ou demonstração de virtuosismos precoces. Ao contrário disso, a exposição de desenhos é somente mais um exemplo de que na Educação Infantil a noção de espaço pedagógico se multiplica. Por isso, paredes e varais são espaços de visualização do próprio processo de humanização.

É importante que a criança visite, retorne, conviva com os demais em espaços em que sua subjetividade está preservada porque é reconhecida. Isso se dá, por exemplo, quando reconhece um desenho seu numa exposição em murais ou na lousa. Pode parecer que não, mas a criança se percebe na extensão dos espaços e o que ela desenvolve com as linguagens da arte e suas experimentações é uma **familiaridade** com os sentidos e significados que está acumulando no ambiente de desenvolvimento do qual participa.

A criança “se acostuma” com o fato que suas linguagens têm lugar no mundo e são reconhecidas.

É por isso que os desenhos muitas vezes surpreendem e permitem a observadores preparados para análise psicológica reconhecerem informações que as crianças trazem aos seus “manifestos”. Os espaços, como se percebe, têm a mesma importância estratégica que os tempos na Educação Infantil. Espaços não são únicos e tempos não são apenas unidades cronológicas. São compassos para a ação conjunta conforme a atividade, conforme o lugar.

Essa **ecologia do desenvolvimento infantil** com seus muitos sistemas em pequena escala torna-se referência para as crianças que se abrirão para vivências, campos de experiências e práticas educacionais.

Os princípios de aprendizagem na Educação Infantil pedem que levemos em consideração esses parâmetros para que possamos dar concretude ao *participar, ao brincar, ao conviver, ao explorar, ao expressar e ao conhecer-se.* São direitos e como tal devem ser reconhecidos. Desse reconhecimento pode- se fazer uma base para perguntar: como se organiza esse fazer?

Essas Diretrizes Curriculares apresentarão no próximo item as bases para organização do trabalho educativo em questão. A lógica argumentativa que a professora e o professor encontrarão na seção a seguir é a seguinte: **se é tempo de (...) temos oportunidade para (...).** Temos que ter os corações e mentes repletos de intencionalidades humanizadoras para efetivar uma experiencia educacional desta importância.

2.6. Vivências, Campos de Experiências Educativas e Práticas Educacionais na Educação Infantil.

Vivências, no âmbito da Educação Infantil inevitavelmente conduzem às **experiências**. As práticas educacionais que docentes realizam com crianças de quatro meses a cinco anos de idade são ações que se projetam para *que todo fazer seja sempre um fazer junto.* Por isso, pedagogicamente a vivência passa a ser convivência e a professora ou o professor são chamadas (os) a organizar campos de experiências para que as crianças conjuntamente possam compartilhar seus direitos educacionais.

Vamos reconhecer a base de trabalho que nos diz respeito. Um campo de experiência diz respeito a delimitar uma estratégia para que se experimente algo, imergindo numa situação na qual se tem a oportunidade de sentir, receber, tocar, provar, usar, comparar, perceber etc. Mas é necessário levar em consideração as possibilidades concretas de cada grupo, pois as possibilidades variam muito se a criança tem seis meses ou quatro anos de idade.

Já sabemos que os campos de experiência mais adequados para a Educação Infantil são os que possibilitam para a professora e para o professor estruturar atividades que considerem:

- O eu, o outro e o nós

- O corpo, os gestos, os movimentos
- Os traços, as expressões, as cores e formas
- A escuta, a fala, o pensamento e a imaginação
- Os espaços, os tempos, as quantidades, as relações e transformações.

Sendo assim, vamos planejar o trabalho respeitando as possibilidades concretas das crianças que estão conosco.

Inicialmente, vamos pensar nos **bebês, nas crianças que têm entre quatro meses e um ano e onze meses de idade.**

Se são **bebês (4 meses – 2 anos)** e vão compartilhar vivências num campo de experiências denominado **o eu, o outro e o nós**

É tempo de:

- Tocar a si e outrem e oportunidade para que cada um(a) sinta os efeitos dos próprios movimentos.
- Manejar objetos seguros para o manejo e oportunidade para que cada um(a) perceba vibrações e sonoridades proporcionadas pelo que se pega, se retém na mão e se desloca.
- Consolidar o reconhecimento de si e oportunidade para que cada um(a) perceba as continuidades de si nos modos como são chamados e mencionados pelos demais.
- Deslocar-se pela EMEB com a mediação de adultos e oportunidade para que cada um(a) experimente trocas de luminosidade, trocas de ambientação sonora, trocas de olfação, trocas de cenário e de coloração ao lado de outras crianças.
- Sentir-se parte do cuidado, da atenção, da organização material e do conjunto de atitudes zelosas.
- Ser estimulada(o) a expressar-se com os próprios falares e oportunidade para que cada um(a) sinta que até balbucios são considerados vínculos comunicativos.
- Tocar materiais de diferentes texturas e oportunidade para que cada um(a) perceba que explora o entorno com as sensações que advêm dos toques estimulados.
- Perceber a variação que ocorre na comunicação gestual de outra face e oportunidade para que cada um(a) perceba o corpo do outro gesticulando para os demais.
- Receber estímulos para reconhecer-se em imagens, fotos e desenhos e oportunidade para que cada um(a) amplie a percepção de que faz parte do ambiente.

Se são **bebês** e vão compartilhar vivências num campo de experiências denomina-

do **corpo, gesto e movimentos**

É tempo de:

- Participar de cenas em que a comunicação tenha variações de ritmo e oportunidade para que cada um(a) se movimente conforme estímulos musicais, percussivos e cantados.
- Movimentar-se, com a mediação de adultos, de modo participar da produção de gestos e oportunidade para que cada um(a) se comunique articulando mãos com mãos, pés com pés.
- Sentir que o corpo tem recursos para brincar e oportunidade para que cada um(a) transite por diferentes posturas corporais.
- Divertir-se com imitações de animais, veículos e pessoas e oportunidade para que cada um(a) possa reconhecer modos de mostrar e modos de mover.
- Manusear todo objeto que for compatível com sua segurança e oportunidade para que cada um(a) descubra os movimentos contidos nos materiais.
- Receber informações com estratégias diferenciadas e oportunidade para que cada um(a) possa perceber a variação de sensações.
- Acomodar o próprio corpo em mobiliário adequado e oportunidade para que cada um(a) perceba a complementaridade em suas características e a ergonomia dos objetos.

Se são **bebês** e vão compartilhar vivências num campo de experiências denominado **traços, sons, cores e formas**.

É tempo de:

- Explorar sonoridades vindas de fontes diversas e oportunidade para que cada um(a) perceber sons do próprio corpo e dos corpos com os quais interage.
- Habituar-se a escutar músicas e oportunidade para que cada um(a) receba musicalidade cantada e instrumental.
- Contrastar com a mediação do adulto sonoridades próximas e distantes e oportunidade para que cada um(a) seja estimulada(o) a perceber sons da natureza circundante.
- Receber condições para o trabalho com modelagens e oportunidade para que cada um(a) aprenda com massas de modelar e (se possível) argilas.
- Manusear diferentes texturas e oportunidade para que cada um(a) participe de cenas organizadas com diferentes cores e diferentes texturas.
- Utilizar materiais compatíveis com sua segurança e oportunidade para que cada um(a) compartilhe a experiência de riscar e marcar.
- Dançar com mediadores e oportunidade para que cada um(a) desenvolva sensibilidade proporcionada por vibrações e ritmações.
- Interagir em cenários preparados com aspectos da cultura local e oportunidade

para que cada um(a) receba cores e formas do contexto cultural em que se insere.

Se são **bebês** e vão compartilhar vivências num campo de experiências denominado **escuta, fala, pensamento e imaginação**.

É tempo de:

- Localizar-se na sonoridade do próprio nome e oportunidade para que cada um(a) perceba a nomeação do entorno, dos demais e os diferentes modos de chamar das pessoas entre si.
- Receber informações sonoras diferenciadas por entonações e oportunidade para que cada um(a) escute graves e agudos nas vozes, em instrumentos e em imitações.
- Perceber-se participante de comunicações cantadas e oportunidade para que cada um(a) perceba seu nome mencionado com recursos musicais.
- Participar de brincadeiras com símbolos e oportunidade para mobilizar recursos imaginativos como comunicação feita com fantoches, dedoches e máscaras.
- Escutar leituras interpretadas e oportunidade para que cada um(a) cresça num ambiente familiarizado com a escuta da palavra impressa.
- Sentir que as expressões de todas(os) as crianças são respeitadas como linguagem comunicativa e oportunidade para que cada um(a) com seus balbucios, choros, primeiras palavras, sorrisos e manifestações faciais desenvolva comunicação expressiva.
- Tocar objetos que fazem barulhos e oportunidade para que cada um(a) perceba que sonorizações e vibrações participam de relações de causa e efeito.
- Preservar o convívio com sonoridades e vibrações dos danos produzidos por poluição sonora e oportunidade para que cada um(a) assimile o lugar eventualmente harmonizador dos silêncios.

Se são **bebês** e vão compartilhar vivências num campo de experiências denominado **espaços, tempos, quantidades, relações e transformações**.

É tempo de:

- Sentir e perceber propriedades e oportunidade para que cada um(a) experimente diferenças de sabor, de odor, de forma, de tamanho e de peso.
- Localizar pontos de referência e oportunidade para que cada um(a) se acostume com os locais que fixam objetos e guardam pertences.
- Provar a materialidade do ambiente manipulando livremente tudo o que não põe em risco sua integridade física e oportunidade para que cada um(a) produza misturas, empilhamentos e deslocamentos.
- Interagir com os recursos paisagísticos do local e oportunidade para que cada um(a) se perceba no mesmo local em que estão aves, bichos terrestres (se

possível).

- Escutar contagens e organizações numéricas e oportunidade para que cada um(a) perceba como o cotidiano se expressa com quantidades e grandezas.
- Ter em mãos objetos de tamanho distinto e oportunidade para que cada um(a) lide com modos de funcionar, modos de encaixar e modos de guardar.
- Contrastar seco e molhado, antes e depois, dentro e fora e oportunidade para que cada um(a) experimente transformações e situações transformadoras.
- Apertar, teclar, ligar, desligar o que seja possível e oportunidade para que cada um(a) tenha aproximação amigável e segura com dispositivos de tecnologia.

Se são **crianças bem pequenas (3 – 4 anos)** e vão compartilhar vivências num campo de experiências denominado **o eu, o outro o nós**.

É tempo de:

- Relacionar sua presença com o que acontece onde está e oportunidade para que cada um(a) expanda higiene para além do próprio corpo, jogando lixo no lixo, por exemplo.
- Repartir a utilização dos recursos educacionais e oportunidade para que cada um(a) faça coletivamente e aprenda a aguardar o fazer do outro.
- Receber orientação sobre seguir regras, instruções e oportunidade para que cada um(a) participe de brincadeiras cooperativas.
- Aprender a cuidar e guardar objetos e oportunidade para que cada um(a) conserve o que lhe pertence mediante a conservação do que é de outrem ou de todos.
- Iniciar o importante reconhecimento do valor das interdependências e oportunidade para que cada um(a) experimente dinâmicas em que um corpo se conecta outro, como correntes humanas, por exemplo.
- Organizar comunicação intergeracional e oportunidade para que cada um(a) aprenda a conduzir mensagens, levar recados, chamar adultos.
- Reconhecer a si e outrem em imagens e oportunidade para que cada um(a) amplie a compreensão sobre extensão familiar (avós, tios, primos) e se perceba participante de narrativas imagéticas.
- Experimentar limites do corpo e oportunidade para que cada um(a) consolide a demonstração de necessidade.

Se são **crianças bem pequenas (3 – 4 anos)** e vão compartilhar vivências num campo de experiências denominado **corpo, gestos e movimentos**.

É tempo de:

- Ampliar a percepção sobre as dinâmicas do corpo e oportunidade para que cada um(a) experimente o mover e o sentir com o funcionamento orgânico.

- Experimentar uma percepção de corpo não limitada pela noção de função e oportunidade para que cada um(a) exercite enxergar com as mãos, segurar com os pés, escutar com vibrações.
- Exercitar preensões e encaixes com movimentos e oportunidade para que cada um(a) diversifique esses exercícios alternando o próprio corpo com os demais participantes.
- Receber estímulos para gerar sons e oportunidade para que cada um(a) descubra o alcance das percussões no próprio corpo, no espaço lúdico e no toque de materiais diversos.
- Testar variações na velocidade de realização e oportunidade para que cada um(a) possa lidar com flexibilidades corporais e materiais.
- Efetuar comunicação mediada pela imitação e oportunidade para que cada um(a) interaja com a riqueza expressiva de gestos teatrais, brincadeiras mímicas, marionetes e fantoches.
- Participar de coreografias e oportunidade para que cada um(a) aprenda dançando, saltando, flexionando, alongando, encolhendo e exercitando sincronias gestuais.

Se são **crianças bem pequenas (3 – 4 anos)** e vão compartilhar vivências num campo de experiências denominado **traços, sons, cores e formas**.

É tempo de:

- Intensificar experiências com desenhos e modelações e oportunidade para que cada um(a) observe diferenciações de cor, forma e textura.
- Desenhar muito com variação no uso de técnicas de grafar, riscar e marcar e oportunidade para que cada um(a) perceba os efeitos diferenciados das técnicas de pintura.
- Receber informações originadas em obras de arte e oportunidade para que cada um(a) perceba a seu modo e com os demais, diferentes expressões artísticas.
- Iniciar o manejo de formas geométricas associados às possibilidades de encaixes.
- Explorar sensações conforme a diversificação de sons e oportunidade para que cada um(a) experimente a diversidade de gêneros musicais.
- Participar de atividades em que sons sejam ativados com movimentos e oportunidade para que cada um(a) exercite movimentações ativadas com sons.
- Conectar-se com o entorno, passear nas imediações da EMEB e oportunidade para que cada um(a) escute, noutro contexto, a narrativa adulta sobre caminhos percorridos e pontos identificados.
- Interagir com paisagens e oportunidade para que cada um(a) observar o entor-

no e perceber o lugar em que se encontra.

- Manusear carimbos, giz e massas simultaneamente para distinguir estampar, riscar e modelar e oportunidade para que cada um(a) seja iniciado em experiências de coautoria.

Se são **<u>crianças bem pequenas (3 – 4 anos)</u>** e vão compartilhar vivências num campo de experiências denominado **escuta, fala, pensamento e imaginação**.

É tempo de:

- Participar de contextos em que ritmação das palavras se apresentem com variações de gêneros e oportunidade para que cada um(a) receba informações com poemas, rimas, cirandas, parlendas.
- Perceber variações de entonação proporcionadas por atividades cantantes e oportunidade para que cada um(a) interaja com variações na linguagem oral.
- Escutar histórias, fábulas e oportunidade para que cada um(a) participar de situações em que a recuperação de enredos já contados permite à crianças recontar o que recebeu.
- Dividir práticas culturais produzidas com o manuseio de livros, revistas e álbuns e oportunidade para que cada um(a) lidar com diferentes repertórios de informação grafada e ilustrada.
- Diferenciar materiais de escrita de materiais de pintura com ações espontâneas e oportunidade para que cada um(a) se inicie na percepção experimental do que é adequado para diferentes suportes como papel, lousa, tela, etc.
- Representar a si e a outrem em jogos imaginativos e oportunidade para que cada um(a) compartilhe expressões culturais faladas, cantadas, imitadas e dubladas.
- Experimentar adivinhações e cogitações de objetos ocultos e depois revelados e oportunidade para que cada um(a) com essas oportunidades exercitem a imaginação e a constatação.
- Identificar vozes, timbres e referências orais e oportunidade para que cada um(a) exercite memórias sonoras e percepções áudio-remotas.

Se são **<u>crianças bem pequenas (3 – 4 anos)</u>** e vão compartilhar vivências num campo de experiências denominado **espaços, tempos, quantidades, relações e transformações**.

É tempo de:

- Manipular tamanhos, medidas e grandezas para relacionar objetos e oportunidade para que cada um(a) experimente interações com sucatas de várias espécies.
- Ampliar e aprofundar o conhecimento e aproximação com os números em seus usos sociais (que permita que as crianças atribuam sentidos a eles) em diver-

sos contextos e portadores numéricos.

- Propiciar aos alunos um ambiente problematizador que instigue a aprendizagem de matemática (formular, criticar, mensurar, quantificar, desenvolver diferentes maneiras de entender o mundo).
- Localizar pessoas e objetos em pontos específicos dos microcenários da Escola de Educação Infantil e oportunidade para que cada um(a) comece a desenvolver pontos de referência em espaços remotos.
- Associar ritmação com palavração e oportunidade para que cada um(a) estabilize a compreensão de atos que variam conforme a escolha de palavras como antes e depois, rapidamente e lentamente.
- Reunir, agrupar, guardar, separar com critérios de semelhança ou diferença e oportunidade para que cada um(a), realizando coletivamente essas atividades, experimente associar tamanhos, formas, dimensões.
- Experimentar transformações perceptíveis com transições de estado físico, por exemplo, com um gelo derretendo, e oportunidade para que cada um(a) observe visualmente e com iniciativas tácteis a mudança de consistência verificável na transformação.
- Descrever fenômenos da natureza como a chuva, o vento, o frio e oportunidade para que cada um(a) relacione adequações, por exemplo, de trajes para andar sob a chuva, de roupas para o dia frio.
- Transitar, interagir e explorar ambientes com plantas, flores, árvores, canteiros e tudo o que permita usufruir do binômio flora/fauna.
- Receber da experiência de contato com a natureza os estímulos para perceber transformações orgânicas, dimensões e escalas de grandeza;
- Encontrar formas de vida conjugadas à vegetação e receber sinalização de conduta cuidadosa para com todos os tipos existência orgânica e inorgânica.
- Brincar com dispositivos que proporcionem experimentar relações de causa e efeito e oportunidade para que cada um(a) perceba o que faz em relação à presença do outro.
- Comparar por tipologias, por exemplo, diferentes tipos de gatos e cães e oportunidade para que cada um(a) compare por diferenciação, por exemplo, gatos em relação aos cães.

Se são **<u>crianças pequenas (4 – 5 anos)</u>** e vão compartilhar vivências num campo de experiências denominado **o eu, o outro e o nós**.

É tempo de:

- Receber informações sobre a própria saúde e a conexão do seu bem- estar com os demais e oportunidade para que cada um(a) seja estimulado a colocar-se na perspectiva do outro.
- Participar do cuidado ativo com todas as expressões de vida presentes na

EMEB e oportunidade para que cada um(a) participe, se possível, do trabalho com hortas, com plantas, com animais de pequeno porte.

- Observar características do próprio corpo e participar de mobilidades interdependentes e oportunidade para que cada um(a) pratique modalidades de exercício que trabalham o corpo em cooperação, como alcançar objetos somando estaturas ou empurrar objetos somando forças.
- Associar regras com a segurança de todas(os) e oportunidade para que cada um(a) exercite cuidar dos demais.
- Repartir alimentos e receber tarefas conjuntas para alimentação entre pares e oportunidade para que cada um(a) participe de preparação recíproca, por exemplo, se possível, passando manteiga no pão do outro ou iniciativas similares.
- Organizar a guarda dos objetos de modo associado ao demais e oportunidade para que cada um(a) participe de orientações coletivas relacionadas a bens de uso coletivo.
- Nomear sentimentos percebidos em outros(as) e oportunidade para que cada um(a) receba estímulos para observar como outras pessoas se sentem em situações específicas.

Se são **crianças pequenas (4 – 5 anos)** e vão compartilhar vivências num campo de experiências denominado **corpo, gesto e movimento**.

É tempo de:

- Aprender sobre o próprio corpo e seus limites e oportunidade para que cada um(a) compartilhe atividades lúdicas flexibilidade, intensificação de ritmo e resistência.
- Dançar, cantar e representar tomando por base que são expressões educativas por excelência e oportunidade para que cada um(a) harmonize as manifestações que somam sensibilidade com argumentação.
- Desenhar o próprio corpo com base no corpo do outro e oportunidade para que cada um(a), utilizando a produção de contornos e imagens geradas com sombras, aprimore o modo de perceber-se no que tem em comum com os demais.
- Produzir gestos ritmados seguindo indicações também gestuais e oportunidade para que cada um(a) concatenar ritmo com ritmo, compasso com compasso, com base em comandos não verbais.
- Explicar para os demais recorrendo a gestos e oportunidade para que cada um(a) participe de correntes de comunicação interpretativa elaborando interações face a face.
- Participar de jogos cujas etapas de realização se alternem conforme gesticulação específica e oportunidade para que cada um(a) exercite atenção ao gesto desenvolvimento em dimensão de lateralidade.

- Interagir com o espaço marcando-o e demarcando-o com o corpo, por exemplo, com pegadas ou “carimbos” com as mãos e oportunidade para que cada um(a) inicie uma percepção de escala que se observa contado (uma linha tem X pegadas).

Se são **<u>crianças pequenas (4 – 5 anos)</u>** e vão compartilhar vivências num campo de experiências denominado **traços, sons, cores e formas**.

É tempo de:

- Desenhar e pintar com todos os recursos disponíveis e oportunidade para que cada um(a) interaja com experimentos de tintura e cores extraídas de elementos da natureza.
- Receber informações ritmadas com o uso de cirandas e oportunidade para que cada um(a) participe da diversidade de ritmos e estilos musicais.
- Experimentar instrumentos musicais e oportunidade para que cada um(a) explore a mecânica da produção sonora com tecnologias de sopro, preensão, percussão e repetição rítmica.
- Observar os suportes que retêm imagens como fotografias, por exemplo, e oportunidade para que cada um(a) adentre o universo de produção de memória, reconhecendo nos registros fotográficos ou ilustrativos cenas, formas e pessoas já conhecidas e, desse modo, reconhecidas.
- Modelar e desenhar para produzir recortes e oportunidade para que cada um(a) utilize tesouras e aparadores cujo uso estimula coordenações finas e grossas.
- Brincar com gestos que se conectem a ritmos que se conectem a estilos musicais e oportunidade para que cada um(a) aprecie variações sonoras que expressam diversidade cultural.
- Diferenciar sonoridades de animais, aves e insetos e oportunidade para que cada um(a) amplie repertório de palavras e recursos de nomeação ambiental.

Se são **<u>crianças pequenas (4 – 5 anos)</u>** e vão compartilhar vivências num campo de experiências denominado **escuta, fala, pensamento e imaginação**.

É tempo de:

- Caracterizar o que é específico em pessoas e animais, em minerais e vegetais, e oportunidade para que cada um(a) perceba o que é singular em cada aspecto observado.
- Caracterizar, com práticas culturais permeadas pela leitura e escrita favorecendo o universo descritivo de pessoas, animais, minerais e vegetais de modo a usufruir da acumulação que os sucessivos letramentos proporcionam para familiarizar-se com as culturas do escrito, brincando com palavras em diversos contextos e em situações com função social significativa, identificando e escrevendo seu nome e outras (palavras) conhecidas;

- Receber tarefas expressivas, como por exemplo, representar no teatro um urso triste e oportunidade para que cada um(a) expandir a criatividade mesclando características pessoais às das personagens elaboradas.
- Escutar a si no uso das palavras e brincar com os demais na utilização de sonoridades, e oportunidade para que cada um(a) experimente “trava- línguas”, rimas e onomatopeias.
- Seguir instruções de base imaginativa como, por exemplo, atender ao comando de desenhar uma abelha e oportunidade para que cada um(a) ilustre o próprio pensamento.
- Contar e explicar o que viu ou sentiu e oportunidade para que cada um(a) recorra a repertórios de palavras ou gestos trabalhados em experiências educacionais anteriores.
- Brincar com livros e suportes literários que trazem narrativas ilustradas e oportunidade para que cada um(a) “mostre” o livro para o outro identificando com seus gestos e apontando o que “quer contar” que viu.
- Participar de atividades planejadas com base na escuta de fábulas e oportunidade para que cada um(a) perceba variações de entonação como recurso para estabelecer cenários imaginários.

Se são **crianças pequenas (4 – 5 anos)** e vão compartilhar vivências num campo de experiências denominado **espaços, tempos, quantidades, relações e transformações**.

É tempo de:

- Receber informações sobre o próprio peso e altura e oportunidade para que cada um(a) participe de atividades lúdicas de aferição dessas medidas.
- Ampliar e aprofundar o conhecimento e aproximação com os números em seus usos sociais (que permita que as crianças atribuam sentidos a eles) em diversos contextos e portadores numéricos.
- Propiciar aos alunos um ambiente problematizador que instigue a aprendizagem de matemática (formular, criticar, mensurar, quantificar, desenvolver diferentes maneiras de entender o mundo).
- Sequenciar interagindo, com a mediação de adultos, de ordenações faladas e aplicadas como, por exemplo, o que vem primeiro, o que vem depois, e oportunidade para que cada um(a) ganhe familiaridade com contagens e gradações.
- Reunir conforme semelhanças e diferenças e internamente a esses agrupamentos trabalhar com grandezas comparativas como, por exemplo, “o mais alto”, o “mais pesado” e oportunidade para que cada um(a) relacione diferenças “dentro” das semelhanças e vice versa.
- Aproximar-se de funções sociais de pessoas identificando profissionais e profissões e oportunidade para que cada um(a) participe de brincadeiras que identifi-

cam funções sociais de objetos, aparelhos com interações concatenadas com a pergunta “para que serve?”

- Aprofundar a exploração do entorno da Escola de Educação Infantil e perceber características ambientais e urbanas específicas e oportunidade para que cada um(a) observe circunstâncias que serão narradas e rememoradas no espaço interno.
- Apropriar-se de meios de comunicação distintos e oportunidade para que cada um(a) interaja com outros com a mediação de tecnologias comunicativas e engrenagens visuais e sonoras.
- Dialogar com bases supositivas de modo a fortalecer a elaboração de hipóteses e oportunidade para que cada um(a) participe de muitos jogos organizados com base no estímulo a explicar “por que aconteceu?”, “por que sumiu?” (e assim por diante).
- Jogar com bases adaptativas de modo a fortalecer a percepção de formas geométricas e números, com a oportunidade para que cada um(a) participe de muitos jogos organizados com disposições espaciais quadrangulares, retangulares, triangulares e redondas.

Tais proposições estão fundamentadas nas teorias de desenvolvimento humano e representam as possibilidades de humanização e de aprendizagem das crianças. São **direitos de aprendizagem**.

2.7. As práticas de Avaliação da Aprendizagem na Educação Infantil.

A Rede Municipal de Educação de Leme SP, em sua trajetória de construção de suas diretrizes curriculares, teve um momento institucional decisivo, por ocasião da implantação do Ensino Fundamental de 09 anos, em razão da Lei 11.274 de 06 de fevereiro de 2006. Naquele momento a mesma rede fez algumas escolhas pedagógicas e, entre ela, definiu o conceito de Avaliação, em toda a rede, como uma *Avaliação Mediadora.* A definição de Avaliação Mediadora é rica, original e atual, e continua a inspirar as práticas de atribuição de valores na dinâmica do dia a dia das escolas. Vejamos a definição exposta naquele momento:

> A *Avaliação Mediadora*, pois compreendemos que avaliação é um instrumento pedagógico que faz parte da rotina escolar, não se contendo a um momento específico, mas sim acontecendo diariamente, em todo o processo de aprendizagem do aluno, do primeiro ao último dia de aula, revelando os conhecimentos construídos e os que elas ainda precisam elaborar. É ela que garante a qualidade da aprendizagem, auxiliando o professor a tomar decisões. (LEME, 2018, p. 23)

A rede municipal de Leme SP, neste documento, produziu um criterioso projeto de Avaliação, como etapa de criação de um sistema municipal próprio, no campo da Avaliação. As leituras e reflexões que a equipe pedagógica propôs para este ponto – a AVALIA-

ÇÃO – notadamente na Educação Infantil, retomava os eixos e fundamentos das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, a saber:

> Art. 10. As instituições de Educação Infantil devem criar procedimentos para acompanhamento do trabalho pedagógico e para avaliação do desenvolvimento das crianças, sem objetivo de seleção, promoção ou classificação, garantindo: I - a observação crítica e criativa das atividades, das brincadeiras e interações das crianças no cotidiano; II - a utilização de múltiplos registros realizados por adultos e crianças (relatórios, fotografias, desenhos, álbuns etc.); III - a continuidade dos processos de aprendizagens por meio da criação de estratégias adequadas aos diferentes momentos de transição vividos pela criança (transição casa/instituição de Educação Infantil, transições no interior da instituição, transição creche/pré-escola e transição pré-escola/ Ensino Fundamental); IV - documentação específica que permita às famílias conhecer o trabalho da instituição junto às crianças e os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança na Educação Infantil; V - a não retenção das crianças na Educação Infantil. (BRASIL, 2009)

Com esta fundamentação a rede municipal de Educação de Leme SP registraria um grandioso avanço teórico, pois buscava homologar na compreensão das práticas avaliativas nas instituições educacionais infantis uma nova cultura de concepção de crianças, de convivências na escola, de práticas educativas, de relacionamentos, muito diferente daqueles modelos de práticas mensurativas, punitivos, meritocráticos e classificatórios. Torna-se ainda um criterioso norte o que diz o documento:

> Avaliar é, portanto, o exercício de um olhar sensível e cuidadoso para com o outro ou, dito de outro modo, é parte do exercício de “amorosidade” que o ato educativo encerra e do qual nos fala o mestre Paulo Freire. É sobre esse exercício do olhar e da escuta, que deve nortear a prática da avaliação na educação infantil. Portanto, é importante que professores e gestores: compreendam melhor as orientações sobre avaliação presentes nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e como tais orientações se relacionam às demais Diretrizes e ao que já acontece no cotidiano das instituições; b) percebam novas possibilidades de organização dos processos de acompanhamento e registro das experiências vivenciadas pelas crianças nas creches, pré-escolas e escolas de ensino fundamental que atendem à educação infantil; c) reflitam sobre como tem acontecido a inserção da criança nas instituições, sua passagem pelos diversos grupos etários com os quais ela convive e sobre como podem contribuir para que essas transições sejam vivenciadas de forma positiva pelas crianças e pelas famílias. (LEME, 2018, p. 24)

Os professores são convocados a conhecer melhor as crianças sob seus cuidados, a buscar acolher a cada uma delas, a compreender suas culturas e seus universos de vida, de família, de grupo social, decifrando suas características coletivas e subjetivas, seus modos de ser e de viver. Como a Educação Infantil se constitui como a primeira grande etapa de transição das relações da Família para com a Escola é importante que os docentes e gestores das unidades de Educação Infantil cultivem muito próximas e dialógicas

relações com a família das crianças, de modo a conhecer seus universos de sentido e de afeto, suas culturas familiares e de bairro, para estabelecer laços de afetividade, de segurança afetiva e emocional fundamentais para o Acolhimento das Crianças no espaço da escola. O mesmo documento aponta um criterioso chamamento para todos os envolvidos na Educação Infantil:

> (...) o ato de avaliar não pode levar a uma classificação das crianças em "aptas" ou "não aptas", "prontas" ou "não prontas", "maduras" ou "imaturas", tampouco pode servir de instrumento para que as crianças sejam retidas em alguma etapa da educação infantil ou para que tenham seu ingresso no ensino fundamental adiado. (LEME, 2018, p. 29)

Estas coordenadas pedagógicas são os trilhos sobre os quais as práticas de avaliação mediadora devem ser pensadas e executadas nas unidades de Educação Infantil. Uma atitude inicial de acolhimento pode ser a disposição pedagógica mais exemplar para esta tarefa educacional. Conhecer igualmente o processo de desenvolvimento biopsicossocial da criança torna-se um imperativo pedagógico. Os educadores necessitam fundamentar, além de suas premissas éticas e pedagógicas, a compreensão do desenvolvimento integral da criança em bases referenciais de natureza cientifica, antropológica e pedagógica. Saber quais seriam as necessidades e os elementos de manejo das disposições de formação infantis, buscar observar, através de um **documento fundamentado**, o desenvolvimento humano pleno e integral das crianças.

Este documento, que passou a receber o nome de *portfólio educacional*, em Leme SP recebeu o nome de *Portfólio de acompanhamento do processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança*, formulado para acompanhar e registrar as diferentes faixas etárias e características das crianças. Trata-se de um documento de fundamental importância. Conhecer, registrar, fazer circular coletivamente tais registros e disposições, sempre com zelo, para que todos os docentes, gestores e educadores tenham um itinerário do desenvolvimento pleno das crianças nesta fase de direitos de aprendizagens.

O portfólio é um registro do desenvolvimento da criança que em nada se assemelha à um livro de recordações, mas trata-se de um compêndio que reúne questões basilares da infância e do acompanhamento da criança. Deve constar, basicamente, o nome da criança, sua foto, desenhos ou qualquer expressão de sua identidade, seu comportamento na escola, as informações pertinentes, suas interações, medos, preferências, conter os relatos da educadora sobre coordenação motora, equilíbrio do corpo, reconhecimento de cores, identificação de símbolos (de acordo com a faixa etária), mudanças no comportamento ao longo do tempo e suas superações, como age com outras crianças, suas culturas etc.

É fundamental que o portfólio seja disponibilizado para os familiares responsáveis pela criança de modo continuado, especialmente nos primeiros anos de vida escolar em que o desenvolvimento da criança é mais acentuado. Em um contexto ideal, que ainda encontra restrições profundas em razão da possibilidade de acessibilidade por grande parte da população e até mesmo por razões operacionais das escolas, seria importante desenvolver ambiente virtual que os familiares responsáveis pudessem acessar, remotamente e

sempre que quisessem, mas de maneira segura, as informações reunidas sobre as crianças, além de fotos e vídeos.

A rede municipal de Leme SP optou por uma proposta de educação *humanizadora* voltada para o *acolhimento* e a *inclusão* de todas as crianças. Estes pressupostos estão presentes na Parte I do presente documento. Na Conferência dos Professores, etapa de consulta às bases da cidade sobre os eixos do Currículo, os professores assim registraram suas **sugestões e impressões na Educação Infantil**:

"Analisando o principal documento de avaliação da ed. infantil (portfólio) gostaria de enfatizar que o formato está muito bom, prático e funcional porém, especificamente para o Maternal 1 sugiro um pequeno ajuste nos campos das cores, formas e propriedades de objetos - que eles sejam listados com as opções de assinalar dentre as opções 'identifica' ou 'nomeia' e não que haja necessidade de comparar as propriedades."

"Eu vou falar um pouco da avaliação na educação infantil, ao meu ver depois da colocação dos portfólios de avaliação melhorou muito o processo de avaliação mas ainda precisa ser revista alguns itens deste portfólio principalmente aos níveis eu acredito que tem algumas coisas nos portfólios que não condizem ao nível que a criança tá então eu acho que isso ainda podia ser revisto para melhorar esse processo de avaliação."

"Analisando a documentação da avaliação (PORTFÓLIO) do Maternal 1, enfatizo que o formato atual é ótimo e muito melhor que o anterior, porém sugiro nos campos: formas, cores e propriedades do objeto, que sejam listados de forma que pudesse ser assinalado as opções identifica e/ou nomeia ao invés de compará-las."

"São importantes e necessárias as formas de avaliação em que fazemos no Ensino Infantil. São elas que nos dão o Norte para onde devemos conduzir melhor nossa prática pedagógica, proporcionando a nossos alunos um ensino de excelência."

"A avaliação se faz presente na vida de todos nós e é sustentada em três princípios básicos: acesso universal do ensino, permanência e qualidade do ensino oferecida só educando. Portanto, avaliar implica em acolher."

"Como professora de Educação Infantil, o portfólio de avaliação dos alunos facilita a compreensão de análise e acompanhamento do desenvolvimento de seus desenvolvimentos nos mais diferentes aspectos."

"No infantil a avaliação é mais dinâmica sendo o portfólio um dos mecanismos para observar o desenvolvimento do aluno...apesar de ser extenso acho de grande valia e significado."

"A avaliação deveria passar por uma reestruturação dos significados e acrescentar a característica de também ser inclusiva, qualitativa e não apenas quantitativa."

2.8. Línguas estrangeiras na educação infantil.

O aprendizado de uma língua estrangeira leva os alunos a uma nova percepção da natureza da linguagem, além de aumentar o entendimento da língua materna e a compreensão de como a linguagem funciona. A Organização Mundial para a Educação Pré

-Escolar orienta que o contato com uma segunda ou terceira língua se dê a partir dos 03 anos de idade, pois nessa idade os pequenos não aprendem um novo idioma, mas os adquirem, ou seja, adquirem familiaridade com um outro modelo linguístico. Isso não quer dizer que essas crianças irão necessariamente tornar-se fluentes, mas o processo de aprendizado será facilitado no futuro.

Entende-se que, num contexto de ensino de Língua Inglesa para crianças, é preciso respeitar as especificidades do processo de aprendizagem, oferecendo um ambiente lúdico e um ensino gradativo, sem cobranças. Na mesma medida a exigência sobre a produção das crianças também deve ser gradual, uma vez que o uso da língua estrangeira pelas crianças deve corresponder às práticas discursivas da sua realidade. Entretanto, ao fazê-lo em outra língua o aluno consegue vivenciar novas formas de ser e significar. É importante considerar que o tempo de contato com a língua alvo também influenciará na qualidade dessa produção.

O contato com a Língua, cultura e hábitos de povos que falam Língua Estrangeira, em especial a Língua Inglesa, também promove o desenvolvimento da própria identidade linguística e cultural. Reafirmando e ampliando todas as concepções abordadas, o ensino de línguas estrangeiras:

- faz parte do processo integral de desenvolvimento do indivíduo e deve estar relacionado com as demais áreas da fase educacional em que o aluno se encontra;
- deve ser mediado por uma variedade de produtos culturais que permitam a apropriação contínua e gradativa do uso da linguagem;
- deve se beneficiar das atividades lúdicas que promovam, ao mesmo tempo, a apropriação das formas da língua e a compreensão e produção de significados;
- deve respeitar os diferentes ritmos de aprendizagem das habilidades de compreensão e de produção.

Esta proposta, portanto, está ancorada nos seguintes eixos:

LÍNGUA INGLESA – PRÉ I				
	OBJETIVOS FUNÇÃO DA LINGUAGEM – O QUE FALAR DE MIM E DO OUTRO	**VOCABULÁRIO BASE**	**ESTRUTURA RELACIONADA**	**LINGUAGEM DE SALA DE AULA**
UNIT 1	**Cumprimentos -** Dirigir-se ao outro e responder.	Hello, girls, boys, teacher, goodbye, good morning, good afternoon	What´s your name? My name is … I´m a (girl/boy)	Come in / stand up / let´s go / silence, please / please / thank you /come here, please/ pay attention / repeat
UNIT 2	Reconhecer, nomear e pronunciar os **numerais** de 1 a 5.	One, two, three, four, five.	Five boys, three girls, one teacher.	How many…? Let's count!
UNIT 3	Reconhecer, nomear e pronunciar nomes das **cores primárias**.	Blue yellow, red.	It's blue/It's yellow	What´s the color?
UNIT 4	Reconhecer, nomear e pronunciar nomes de **brinquedos** – os da sala e dos colegas.	Ball, car, doll	A red ball Two cars / One yellow doll	What's in the box? What color is the ball?
UNIT 5	Reconhecer, nomear e pronunciar nomes de **animais de estimação**.	Dog, cat, fish	The dog does (woof-woof) Three cats / One fish The fish is red.	How does the dog/ cat? How many dogs are there? What color is the fish?
UNIT 6	Reconhecer, nomear e pronunciar as **formas geométricas**.	Circle, square, triangle	It´s a circle /It´s a square	What is the shape?
UNIT 7	Reconhecer, nomear e pronunciar nomes de **frutas**.	Orange, apple, banana	Hum! I like (apple) Yuck! I don´t like (banana) The grape is purple!	What do you like? What color is the grape?
UNIT 8	Reconhecer, nomear e pronunciar nome da **natureza**.	Flower, bee, tree	The tree is big /The bee is small	Look the flower/bee/ tree!

LÍNGUA INGLESA–PRÉ II				
	OBJETIVOS FUNÇÃO DA LINGUAGEM – O QUE FALAR DE MIM E DO OUTRO	**VOCABULÁRIO BASE**	**ESTRUTURA RELACIONADA**	**LINGUAGEM DE SALA DE AULA**
UNIT 1	**Cumprimentos** Dirigir-se ao outro e responder Reconhecer, nomear e pronunciar nomes de membros da **família**.	Hello, girl, boy, goodbye, good morning, good afternoon, Dad, mom, brother, sister, family	What´s your name? I´m… I´m a (girl/boy) This is the (dad, mom, sister) I love my….	Come in / stand up / let´s go / silence, please / please /thank you /come here, please/ pay attention / repeat Who is this?
UNIT 2	Reconhecer, nomear e pronunciar nomes de **cores secundárias.**	Purple, orange, green	It's purple/It's orange	What's the color?
UNIT 3	Reconhecer, nomear e pronunciar os **numerais** de 1 a 10.	One, two, three, four, five, six, seven, eight, nine, ten	Three flowers, seven bees, nine bananas	How many…? Let's count!
UNIT 4	Reconhecer, nomear e pronunciar nomes de **partes do corpo.**	Head, arms, legs	I have one head I have two legs I have two arms	Touch your head/ legs… Open/close your arms Open/ close your legs
UNIT 5	Reconhecer, nomear e pronunciar nome dos **animais selvagens** e suas características.	Lion, monkey, snake	Lion has a long tail. The monkey has a short tail The lion is big/The snake is small.	Look the monkey! How's the tail? How is the…?
UNIT 6	Falar sobre **festa de aniversário**, nomear seus elementos característicos e cantar *"Happy birthday"*	Cake, balloon	It's a birthday party! / Let's sing! / I have (three red) balloons I'm happy / sad	How are you feeling today?
UNIT 7	Reconhecer, nomear e pronunciar nomes de **alimentos.**	Egg, milk, cookie	The cookie is sweet. Egg is salty. I eat egg/ I like egg I drink milk / I don´t like milk	Is it salty or sweet? What do you eat at school/home?
UNIT 8	Reconhecer, nomear e pronunciar nomes de **animais da fazenda**.	Pig, cow, duck	The cow does moo! The pig does oink! The duck has feathers/wings. I like pig. The duck is small. The duck is yellow	How do the pig/cow/ duck? How is the…?

2.9. A equipe Organizacional da Educação Infantil nas Diretrizes Curriculares de Leme SP.

Ana Luísa Gusmão Moraes Rocha (SME)

Bruna Fernanda Braghim Rogani (EMEB Ana Maria Rebessi Penteado anexa a EMEB Salma Elmor Nassif)

Carla Regina de Oliveira (SME)

Cristiane Missão (SME)

Elizabeth Ribeiro dos Santos Martins (EMEB Viviane de Cássia Marchi)

Eneida Maria de Carli Godoi (EMEB Vera Gonçalves Bueno)

Gisele Spadotto Negro (EMEB Virginia S. Leme Franco)

Meire Regina Malaman Pinheiro (SME)

Patrícia Cunha Bertini (EMEB Sylvia Delai Villa Rios e EMEB Angelo Luvizotti)

Sheila Zaghetti Barbi Mouro (EMEB Géssia Peixe de Moura Hildebrand)

Tatiane Heiffig Borges Bispo (EMEB Joseli Ap. Zorzo Cavichioli)

PARTE III - A EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL: OS DIREITOS DE APRENDIZAGEM E A ESCOLA DA FORMAÇÃO HUMANA PLENA

"Os educadores, antes de serem especialistas em ferramentas do saber, deveriam ser especialistas em amor: Intérpretes de sonhos."

Rubem Alves

PARTE III - A EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL: OS DIREITOS DE APRENDIZAGEM E A ESCOLA DA FORMAÇÃO HUMANA PLENA.

A criança que está iniciando o Ensino Fundamental é ainda uma criança.

Não podemos nos esquecer que as divisões etárias, as estruturas de tempo e de espaço, dizem respeito à racionalidade de recursos para que seja possível oferecer educação a muitos, ao mesmo tempo. Lembremos que isso está escrito no item que trata dos *Pressupostos Pedagógicos da Educação Básica destas Diretrizes Curriculares*. Isso nos ajudará a realizar um trabalho educacional mais consistente.

Não é apropriado e pode ser muito prejudicial considerar uma criança com seis anos de idade com alguém que deva "abandonar uma suposta imaturidade" compatível apenas com a Educação Infantil. Vamos refletir.

Todo o Ensino Fundamental é oferecido para crianças e que, por isso mesmo, têm no processo de escolarização que estão experimentando uma das faces mais criativas e complexas da **infância,** que dividem e constroem com seus/as professores(as). Um dos aspectos mais essenciais à *humanização* de todos os seres humanos diz respeito à permanência de nossas vulnerabilidades, no transcorrer da existência. Ao longo da vida algumas vulnerabilidades se dissipam, outras permanecem, a maioria delas apenas se reelabora.

Assim, quem completou seis anos de idade não está tão distante de quem muito recentemente era educado no âmbito da Educação Infantil. Suas seguranças e inseguranças, o que estava consolidado e o que restava incompleto, permanecem dentro do processo de humanização que está vivendo.

Alunos(as) são construções históricas. Crianças são universalmente configuradoras da experiência humana. Assim, nossa aspiração como educadores(as), como profissionais comprometidos(as) e apaixonados(as) pelo que fazemos, é a de compartilhar uma rica experiência de infância que vai adquirindo novos contornos nas transições que a educação escolar proporciona. Se as transições sempre são desafiadoras, o reconhecimento de que nosso "público-alvo", do berçário ao final do ensino fundamental, é composto por **crianças**, fará com que sejam mais felizes e fará com que sejam bem-sucedidos(as).

A Educação Infantil perde muito de sua razão de ser quando é desvalorizada com base na expectativa de "entregar crianças prontas" para o Ensino Fundamental.

O Ensino Fundamental perde sua coesão com os Fundamentos Pedagógicos da Educação Básica quando se dedica a contabilizar o que a criança "deveria saber", "mas, não sabe" ao início na nova etapa.

O cuidado com as transições demanda grande responsabilidade educacional e demanda, também, reconhecimento das especificidades contidas em cada etapa. As dificuldades que sempre aparecem no início do Ensino Fundamental não devem ser creditadas à Educação Infantil. Devem ser assumidas como desafios pedagógicos inerentes à recepção de novas rotinas, regras, tarefas e tempos de realização. Convém enfatizar, de certo

modo até repetir, que a criança que chega ao Ensino Fundamental ainda é a mesma criança que estava há pouco tempo na Educação Infantil.

Não há teoria pedagógica, psicológica ou clínica que possa sustentar a hipótese de que a criança passando dos cinco para os seis anos “deva” amadurecer intelectualmente a ponto de estar preparada para tarefas mais complexas.

O ponto de partida do Ensino Fundamental está no próprio Ensino Fundamental. O ponto de chegada da Educação Infantil está na concretização de uma jornada lúdica fundamental, que foi também rica no manejo da palavra escrita e dos números. Mas, tal como expresso nos *Fundamentos Pedagógicos da Educação Básica*, essas etapas não são apenas sequências cumulativas. São configuradoras de todo o direito educacional contido na experiência de passar pela Educação Básica.

O preparo que a Educação Infantil possa realizar para a transição diz respeito a suscitar no cotidiano, nos meses conclusivos, o predomínio de atividades com mais marcadores de início e fim; mais brincadeiras de base cronometrada; mais ludicidade com as palavrações consolidadas, mais organização. Mas isso não retirará do Ensino Fundamental seu compromisso com as bases iniciais de seus conteúdos.

Transições fazem a passagem entre estruturas, entre instalações, trocando grupos de convívio, adultas/os responsáveis, renovando lugares, modos de estar, fazer e perceber.

Na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, considerando que estamos nos referindo à passagem que se efetiva entre o quinto e o sexto ano de vida, **o que se transforma é a Escola, não a criança**.

O Ensino Fundamental deve preparar-se para receber a criança procedente da Educação Infantil estabelecendo estratégias de passagem, dinâmicas de adaptação e trabalhos de suavização da rotina (como por exemplo o uso intensivo de agrupamentos produtivos nos quais as crianças podem sentar-se em duplas) evitando a sensação de ruptura já muito favorecida pelas exigências das novas métricas e de uma vida que passa a ser definitivamente cronometrada.

Se ambas as partes planejarem, de um lado, a conclusão com estratégias temporais e organizacionais previamente pensadas para esse fim, de outro lado, o princípio noutra jornada, noutro território educacional com estratégias que preservem a dimensão lúdica do aprender, as crianças sairão ganhando com o encontro entre duas experiências fantásticas. Ganharão porque não experimentarão as tensões das rupturas, mas sim o acolhimento das continuidades dentro das diversidades.

Quando as crianças ganham todas/os ganham também. E a Educação é praticada, reconhecida e garantida como Direito.

3.1. Os Fundamentos Jurídicos e os Princípios Pedagógicos da Educação Fundamental.

> Saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção. Quando entro em

> uma sala de aula devo estar sendo um ser aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, a suas inibições; um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que tenho – a de ensinar e não a de transferir conhecimento. (...) É preciso insistir: este saber necessário ao professor – que ensinar não é transferir conhecimento – não apenas precisa ser aprendido por ele e pelos educandos nas suas razões de ser – ontológica, política, ética, epistemológica, pedagógica, mas também precisa ser constantemente testemunhado, vivido. (FREIRE, 1999, p. 52)

Como uma das grandes inspirações sobre o que é ensinar, a Pedagogia Humanizadora de Paulo Freire demonstra quais são as razões de ser da prática educativa, para além do caráter instrucional necessário, mas insuficiente**,** se não houver a inclusão dos educandos e de suas subjetividades na relação e na elaboração do conhecimento. Para cada etapa da educação formal**,** há preocupações e pertinências que precisam ser consideradas. Como já destacado anteriormente, a Educação Infantil não é apenas uma fase do desenvolvimento do cuidado. Já há tempos em que esta perspectiva restrita fora superada. No entanto, não se deve avançar nas preocupações com a aprendizagem, de maneira *escolarizada*, tal como concebida pelas tradições pedagógicas conservadoras, antecipando momentos que suprimem a vivência dos anteriores.

A Educação Fundamental, momento de acentuação da aproximação da criança com a escrita e com a leitura, já iniciada em outras dimensões na Educação Infantil, agora prevê que os **ciclos da vida** devem orientar os **ciclos de aprendizagem**. Juridicamente, como uma modalidade da Educação Básica, a Educação Fundamental foi definida como obrigatória por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), no. 9394/1996, envolvendo o atendimento educacional e escolar das crianças e adolescentes de 6 a 14 anos de idade. A lei nº 11.114, de 16 de maio de 2005, estabeleceu como obrigatório o Ensino Fundamental de 9 anos, dos 6 aos 14 anos de idade, fundamentando-se no princípio da *Educação Escolar como Direito e no Direito à Educação*. As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCNEB, 2010) e**,** especificamente**,** as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Fundamental (DCNEF, 2009) contemplam as finalidades e definem que esta modalidade da formação escolar deve ser regida pelas seguintes referências legais:

- Constituição Federal de 05 de outubro de 1988.
- LDBEN no. 9394/1996.
- ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei 8.069/1990).
- Parecer CNE/CEB no. 07/2010.
- Resolução CNE/CEB no. 04/2010 – Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica.
- Parecer CNE/CEB no. 11/2010.
- Resolução CNE/CEB no. 07/2010 – Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 09 anos.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/1996), promulgada

em 20 de dezembro de 1996, estabeleceu a denominação de *Ensino Fundamental* a esta etapa da formação escolar e a definiu como a única obrigatória no contexto da educação formal. Com a aprovação da Emenda Constitucional 59, em 2009, estabeleceu-se a obrigatoriedade da frequência escolar dos 04 aos 17 anos.

Como parte integrante das políticas educacionais dos anos 1990, a Emenda Constitucional nº. 14 de 1996, deu forma ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), um conjunto de fundos contábeis formado por recursos dos três níveis da administração pública do Brasil para promover o financiamento da educação básica pública. A proposta desse fundo era definir uma parcela**,** que atendesse especificamente ao ensino fundamental (1ª à 8ª série), através de uma redistribuição dos recursos provenientes de impostos aplicados pelos municípios e Estados. A Educação Fundamental, no âmbito de uma concepção de educação vigente naquele contexto, tornava-se modalidade central das obrigações do Estado para com a educação. Este fundo foi depois transformado em Fundo de Desenvolvimento e Manutenção da Educação Básica (FUNDEB) (Lei 11.494, de 20.01.2007), incluindo também o Ensino Médio no processo de contabilização dos recursos.

Também como resultado das políticas educacionais daquele período, o processo de Municipalização do Ensino, que se acentuou nos anos 1990, fez com que o Educação Fundamental se tornasse ainda mais o cerne dos debates em relação às funções do Estado em relação à educação e sobre o Direito à Educação. A lei Federal 11.114, de 16 de maio de 2005, que ampliou a duração do Ensino Fundamental de 08 para 09 anos, coroou este processo, com o estabelecimento da **obrigatoriedade da matrícula aos 06 anos de idade**. Os municípios se responsabilizaram, por força das leis, pelo acolhimento de todas as crianças de 06 a 14 anos de idade, tendo que empreender esforços para promover e garantir esse direito pleno a todas as crianças.

Com a adoção do Ensino Fundamental de 9 anos, as crianças das classes populares foram integradas, considerando o princípio da inclusão social, garantindo-lhes mais tempo de convívio na escola, oportunidades de aprendizagem e a familiarização mais justa e correta com um universo cultural mais amplo, possibilitando-lhes melhores condições para o seu aprendizado, incluindo o da leitura e da escrita.

O **direito à educação escolar**, mais que uma exigência social, inscreve-se no plano dos **direitos humanos fundamentais**, para a garantia do exercício da cidadania. Trata-se de considerar a educação como direito social fundamental e condição para o pleno acesso a todos os demais direitos. É um instrumento que favorece a igualdade de oportunidades e, com a ampliação do Ensino Fundamental para 9 anos, há a garantia de que uma parcela maior da sociedade possa dele se beneficiar deste, já que antes era restrito a poucas pessoas.

De acordo com o documento *Ensino Fundamental de Nove Anos: passo a passo do processo de implementação*, do Ministério da Educação os objetivos fundamentais da ampliação desta modalidade para nove anos são:

a) Melhorar as condições de equidade e de qualidade da Educação Básica;

b) Estruturar um novo ensino fundamental para que as crianças prossigam nos estudos, alcançando maior nível de escolaridade;

c) Assegurar que, ingressando mais cedo no sistema de ensino, as crianças tenham um tempo maior para as aprendizagens da alfabetização e do letramento. (BRASIL, 2009, p. 15)

O mesmo documento estabelece alguns princípios que devem ser considerados pelos estados e municípios na implementação do ensino fundamental de nove anos:

a) Promoção da autoestima dos alunos no período inicial de sua escolarização;

b) O respeito às diferenças e às diversidades no contexto do sistema nacional de educação, presentes em um país tão diversificado e complexo como o Brasil;

c) A não aplicação de qualquer medida que possa ser interpretada como retrocessos, o que poderia contribuir para o indesejável fracasso escolar;

d) Os gestores devem ter sempre em mente regras de bom senso e de razoabilidade, bem como o tratamento diferenciado sempre que a aprendizagem do aluno o exigir. (BRASIL, 2009, p. 13)

O *Plano Nacional de Educação* (PNE) (2014-2024) prevê em sua meta 02, a universalização do Ensino Fundamental de nove anos para todas as crianças de 6 a 14 anos até 2024. Também indica que é necessário que 95% dos alunos tenham finalizado esta etapa**,** na idade adequada, até os 16 anos.

Com estas mudanças, novos debates se amplificaram, como o que se refere à ampliação da jornada nas escolas, com a adoção da Escola em Tempo Integral ou das Escolas de Tempo Integral, com um cenário que aponta para novas organizações curriculares, do tempo e dos espaços escolares, das práticas avaliativas. A partir de 2012, instituiu-se o PNAIC (Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa), pelo governo federal, como um projeto de formação para professores (Portaria no. 867, de 4 de julho de 2012), para promover a *Alfabetização e Letramento de* todas as crianças até o 3º. Ano do Ensino Fundamental, o ano final do *Ciclo de Alfabetização*.

> Tal Pacto Nacional supõe ações governamentais de cursos sistemáticos de Formação de professores alfabetizadores, oferecidos pelas Universidades Públicas participantes da Rede de Formação, a disponibilização de materiais pedagógicos fornecidos pelo MEC, assim como um amplo sistema de avaliações prevendo registros e análise de resultados que induzem ao atendimento mais eficaz aos alunos em seu percurso de aprendizagem. As ações do Pacto Nacional pressupõem também gestão do processo, controle social e mobilização cujas responsabilidades estão repartidas entre os municípios, os estados e a união. (BRASIL, 2012, p. 7)

A linha geral para a definição das concepções de Educação, de Sociedade, de Mundo e de Conhecimento, de Escola e de Aprendizagem dos educadores da rede municipal de Leme SP, contemplando a participação de todos os agentes educativos, é o referencial da *Pedagogia Crítico-Humanizadora*, o da Pedagogia Crítica, que compreende *a educação como projeto emancipatório a ser construído de forma conjunta para educado-*

*res e educandos e que encaminha os sujeitos para que possam ler, interpretar e transformar o mundo (*FREIRE, 1998).

A educação escolar é concebida como **uma extensiva e intensiva prática de formação humana**, sustentada na relação dialógica, com as intencionalidades de gerar um ambiente de acolhimento aos alunos, de humanização e do cultivo da paz, da dignidade de toda pessoa, de tolerância e de respeito à diversidade, sustentando-se sobre os valores da solidariedade, de princípios como a equidade e a igualdade.

Tomando como princípio que a Educação Fundamental é *coração* da Educação Básica, como reiteramos sempre no transcorrer de nosso processo de formação continuada, que compreende o mais longo período de formação educacional e que comporta o maior tempo de vivência escolar das crianças, bem como de todas as pessoas, faz-se necessário pensar que estes 9 anos devem contemplar uma grande integração e atuação vivas das crianças e dos professores, da escola e de suas finalidades, do mundo e da sociedade**.** As concepções de criança, de infância e de escola devem contribuir para que se compreenda a condição da criança sem rupturas com a Educação Infantil e projetá-la para a formação esperada no Ensino Médio.

No entanto, as condições objetivas para a vivência de direitos da infância e da adolescência por parte das crianças, incluem as preocupações com o repensar de estruturas, formas de organização, crenças e valores. Também exige uma preocupação em **repensar tempos e espaços, formas de avaliação e de participação.**

> As instituições educacionais devem ser repensadas como tempos e espaços de cidadania e dos direitos no presente, para que o tempo da escola permita uma experiência mais plena possível da infância e da adolescência, sem sacrificar autoimagens, identidades, ritmos, culturas, linguagens, representações. (ARROYO, 2013, p. 9)

A própria inserção da escola numa comunidade, indica que a abertura do projeto pedagógico para a realidade mais ampla também se constitui uma necessidade, na medida em que o espaço, o tempo e as dinâmica sociais se articulem nos processos de organização da vida escolar, garantindo à criança e ao adolescente o direito de imersão na cultura e na vida cidadã.

> As coisas acontecem em um determinado lugar: a escola. Esta, por sua vez, não está num espaço qualquer: ela faz parte de uma comunidade, em um bairro, que se articula com outros para compor uma cidade. A este lugar, onde se encontra a escola, chamamos de território, o lugar onde as pessoas vivem e agem. (MOLL, 2001, p. 35)

A diversidade de experiências culturais incide sobre a determinação de que tempos e espaços devem ser privilegiados, corroborando para o aprimoramento de aprendizagens que se inscrevem no plano dos processos de **educação para a humanização e a cidadania**. Devemos insistir nesta confluência de objetivos educacionais mais amplos, garantindo às crianças e adolescentes a formação humanizadora e para a vida cidadã. Não são poucos os estudos e autores que indicam esta necessidade.

> Temos repetido incansavelmente que a compreensão que precisa ecoar nas mentes e nos corações das pessoas consiste em convencer de que a função educacional e ética da Escola seria a de promover o desenvolvimento humano (Humanização) e de formar para a Cidadania (Cultural e Política). Esse tem sito o *ethos* inspirador desse duplo movimento: por um lado, configurar a educação como processo de *desenvolvimento humano* e como processo de *humanização* ou de *hominização*, enquanto *prática social de produção da condição humana*, e, por outro lado, constituir a compreensão da educação como processo de *formação social e subjetiva para a cidadania cultural e política*. Essa dialética entre a formação da subjetividade no contato significativo com a sociedade é que nos parece inovadora, embora esteja formulada há muito tempo. (NUNES, 2018, pp. 35-36)

O *Sistema Nacional de Educação*, organizado a partir dos preceitos legais da Constituição Federal de 1988, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/1996), da Lei do Ensino Fundamental de 09 anos (Lei 11.114/2005), do Plano Nacional de Educação (Lei 13.005/2014) e da Base Nacional Curricular Comum (BNCC, de 2017), define com clareza as finalidades, intenções, disposições e identidades desta modalidade de Educação e de organização escolar.

Há uma clara preocupação com a integralidade da Educação Básica, expressa no documento *Ensino Fundamental de 9 anos: Orientações para a Inclusão da Criança de Seis anos de Idade*, indicando que deve haver um desenvolvimento gradual e harmonioso da criança e da infância, sem atropelos ou projeções mensurativas e adultizantes.

> No que concerne ao ensino fundamental, as crianças de seis anos, assim como as de sete a dez anos de idade, precisam de uma proposta curricular que atenda a suas características, potencialidades e necessidades específicas. Nesse sentido, não se trata de compilar conteúdos de duas etapas da educação básica, trata-se de construirmos uma proposta pedagógica coerente com as especificidades da segunda infância e que atenda, também as necessidades de desenvolvimento da adolescência. (BRASIL, 2007, p. 8)

A educação escolar, portanto, é uma etapa fundamental da Educação Humana plena, de modo a considerar **a criança como sujeito de direitos** e protagonista de seu desenvolvimento dinâmico e singular. Desta forma, com as mudanças legais ocorridas na configuração do *Sistema Nacional de Educação*, especialmente com relação ao Ensino Fundamental, este passou a ser visto como espaço pedagógico que necessitaria de profundas revisões, por passar a acolher crianças de 06 anos de idade e se organizar para não provocar rupturas drásticas com a organicidade da Educação Infantil. Ao mesmo tempo que necessitaria ser planejado para apresentar às crianças a apropriação do mundo da escrita, da leitura e dos conhecimentos socialmente acumulados pela humanidade.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, 2009) já demonstrava a preocupação com a exigente transição da Educação Infantil para a Educação Fundamental, ao afirmar que:

> Art. 11: Na transição para o Ensino Fundamental a proposta pedagógica

> deve prever formas para garantir a continuidade no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, respeitando as especificidades etárias, sem antecipação de conteúdos que serão trabalhados no Ensino Fundamental. (BRASIL, 2009)

A grande novidade da organização da Educação Básica recente, voltada para a Educação Fundamental, consiste em fundamentar toda a concepção de ensino e de aprendizagem sobre a categoria de "ciclos da vida e ciclos de aprendizagem". A ideia de que os ***ciclos da vida devem fundamentar os ciclos de aprendizagem***, e não o contrário, prevaleceu no debate e nos dispositivos de sistematização institucional e curricular da Educação Básica. Trata-se de reconhecer, de maneira serena e paulatina, a complexidade das etapas e dos processos de educação e de formação das crianças nessa idade, em vista das exigências do mundo social e cultural em que vivemos.

Compreender a Educação e organizar a Escola de Ensino Fundamental sobre o conceito de "ciclos" exigirá de todos os educadores, dos gestores, dos professores e de toda a comunidade educativa, profunda revisão das práticas educacionais, das disposições escolares e curriculares, dos processos de organização didática e dos procedimentos avaliativos e organizacionais presentes na dinâmica educativa, como destacamos reiteradas vezes em nossa fundamentação pedagógica e nas jornadas de formação continuada.

Supera-se a compreensão de s*eriação* e a concepção *de Anos ou etapas temporais rígidas*, assumindo uma compreensão mais longa e flexível de assimilação e de apropriação de conhecimentos, de condutas e saberes, de atitudes e de conceitos ou valores, por parte das crianças. Não se trata mais de apresentar um determinado conteúdo ou uma atividade e exigir imediatamente a assimilação e a compreensão plena das crianças. Mas se requer pensar que cada criança terá um determinado ciclo para aprender e assimilar em sua vida tais conteúdos, conhecimentos e atividades.

A simetria entre os ciclos da vida e os ciclos de aprendizagem, faz-se necessário compreender a dinâmica do desenvolvimento psicossocial das crianças, de modo a integrar nesse seu ciclo da vida as propostas de ciclos de ensino e de consequente aprendizagem.

> A realidade tem mostrado que um dos grandes desafios, na implementação do Ciclo de Alfabetização, é o de assegurar às crianças o direito às aprendizagens básicas nesse tempo de três anos. Isto pressupõe que o protagonismo das ações esteja centrado nas crianças – seus modos de ser, agir, pensar, expressar-se e aprender, o que exige, necessariamente, que haja a revisão dos espaços e tempos escolares, das propostas pedagógicas, do uso dos materiais, do sistema de avaliação, das ofertas de apoio às crianças com dificuldades, do investimento na formação inicial e continuada dos professores, e nos vários aspectos que direta ou indiretamente influenciam no direito de aprender das crianças. Ressalte-se ainda que as crianças têm o direito de ter acesso a computadores, jogos didáticos, livros de literatura e livros didáticos de qualidade, para poderem aprender também ao usufruírem de certos instrumentos da sociedade letrada que contribuem para suas aprendizagens. (BRASIL, 2012, p. 18)

A BNCC (Base Nacional Comum Curricular, 2017), documento de orientação na elaboração de Diretrizes Curriculares nos Municípios brasileiros, indica a necessidade de valorizar as situações lúdicas de aprendizagem, com o cuidado de garantir a articulação com as experiências vivenciadas na Educação Infantil. Uma articulação que precisa prever tanto a progressiva sistematização dessas experiências quanto o desenvolvimento, pelos alunos, de novas formas de relação com o mundo, novas possibilidades de ler e formular hipóteses sobre os fenômenos, de testá-las, de refutá-las, de elaborar conclusões, em uma atitude ativa na construção de conhecimentos. (BNCC, 2017). O documento não deixa de se fundamentar em prescrições normativas anteriores, que já previam que

> A criança tem, no início do Ciclo da Alfabetização, o direito de "aprender a ler e a escrever", em situações com a mediação do professor e em situações mais autônomas, para que possa, no final do Ciclo, chegar ao "ler para aprender" e "escrever para seguir a escolarização", o que significa uma evolução necessária, como estudante e cidadã. (BRASIL, 2012, p. 5)

Nesse período da vida, as crianças estão vivendo mudanças importantes em seu processo de desenvolvimento que repercutem em suas relações consigo mesmas, com os outros e com o mundo. Como destacam as DCNEB (CNE/CEB no. 04/2010), a maior desenvoltura e a maior autonomia nos movimentos e deslocamentos ampliam suas interações com o espaço; a relação com múltiplas linguagens, incluindo os usos sociais da escrita e da matemática, permite a participação no mundo letrado e a construção de novas aprendizagens, na escola e para além dela; a afirmação de sua identidade em relação ao coletivo no qual se inserem resulta em formas mais ativas de se relacionarem com esse coletivo e com as normas que regem as relações entre as pessoas dentro e fora da escola, pelo reconhecimento de suas potencialidades e pelo acolhimento e pela valorização das diferenças. (BRASIL, 2010)

> Para garantir as aprendizagens básicas às crianças, no tempo organizado em ciclo, é preciso assumir outra forma mais diversa, plural e interconectada de conceber a educação, a escola, o professor, sua formação e, sobretudo, a infância. Trata-se de assegurar que todas as meninas e meninos estejam alfabetizados, na perspectiva do letramento, até seus 08 anos, o que exige um trabalho focado, conjunto e integrado, pautado em meios diferenciados de gestão, coletivos e participativos, que envolvam verdadeiramente todos os sujeitos da comunidade escolar nesse mesmo propósito. (BRASIL, 2012, p. 18)

Experiências voltadas para o desenvolvimento da oralidade, da percepção, das representações, como elementos fundamentais para a inserção gradual nos processos de aprendizagem da escrita e de demais representações e signos de diversas áreas do conhecimento, faz com que as crianças se envolvam em um mundo de conceitos, ideias, valores, que agudizam suas descobertas e promovem seu crescimento humano e para a cidadania. As próprias condições culturais iniciais, provindas da vivência familiar, das inserções na sociedade e nos diversos planos culturais, a produção e preservação de memórias e características de grupos aos quais pertence, as formas de comunicação, aju-

dam a acentuar sua curiosidade e a promover seu pensamento crítico.

> Trata-se ainda de conceber um trabalho que não isole o Ciclo da Alfabetização, mas o considere parte integrante de um processo mais global que é a Educação Básica. Um trabalho que: (re)crie os Projetos Políticos Pedagógicos; atue interdisciplinarmente nos currículos; possibilite que o processo avaliativo cumpra seu papel diagnóstico e que se desvele em ações diversas, principalmente de apoio às crianças com dificuldades; altere, significativamente, os ambientes formativos; traga a ludicidade, a imaginação e propostas instigantes para o contexto pedagógico; dirija uma escuta atenta e qualificada às famílias em suas críticas, sugestões e necessidades; conceba os professores como sujeitos em seus ofícios de mestres, os quais são, portanto, atores históricos, sociais e culturais que cumpram o desígnio de garantir as aprendizagens de seus alunos no processo formativo de todos e de cada um. (BRASIL, 2012, p. 19)

Como aponta o Parecer CNE/CEB nº 11/2010, “os conteúdos dos diversos componentes curriculares [...], ao descortinarem às crianças o conhecimento do mundo por meio de novos olhares, lhes oferecem oportunidades de exercitar a leitura e a escrita de um modo mais significativo” (BRASIL, 2010).

É no contexto da Educação Fundamental que se pode dimensionar a noção de **processo e de continuidade** na aquisição de conhecimentos, ideias, valores, por meio da consideração de aprendizagens anteriores e inerentes ao universo cultural de cada criança, levando em conta seus interesses e expectativas quanto o que desejam e podem. A autonomia intelectual será decorrente deste dimensionamento, que considera todas as interações da criança com as demais pessoas, com a natureza, com a história e a cultura.

> O Ciclo da Alfabetização pressupõe um investimento nas crianças em suas singularidades e a valorização dos seus diferentes saberes prévios e, consequentemente, requer um currículo que respeite sua diversidade e pluralidade culturais. Este currículo deve ser traduzido em planejamentos dinâmicos e interdisciplinares, elaborados coletivamente com estudantes e professores de todas as turmas do Ciclo da Alfabetização, de forma a assegurar a organicidade e o cumprimento das finalidades do processo. (BRASIL, 2012, p. 22)

Não é demasiado ressaltar, com frequência, que todos os aspectos relacionados ao desenvolvimento da criança, fazem-se necessários, na elaboração de currículos, considerar a necessidade de assegurar a noção de continuidade nas relações entre os ciclos iniciais da Educação Fundamental e os demais ciclos, de modo a garantir uma integração e unidade de ação.

3.2. A organização curricular da Educação Fundamental de Leme SP.

A SME (Secretaria Municipal de Educação) de Leme SP compreende que as Diretrizes Curriculares Municipais não poderiam ser produzidas como nos períodos de autoritarismos de toda sorte, impostas, muito menos deveriam ser distribuídas em apostilas

ou simplesmente publicadas no Diário Oficial, porque elas se realizam no seio de uma realidade democrática e participativa, com os mais diversos costumes, vivências e significados, a qual cria identidades dos sujeitos que educam e são educados, neste processo.

O currículo do Ensino Fundamental com 9 (nove) anos de duração exige a estruturação de um **projeto educativo coerente, articulado e integrado**, de acordo com os modos de ser e de se desenvolver das crianças e dos adolescentes nos diferentes contextos sociais. Composto pela Base Comum derivada da dependência normativa da BNCC (2017), que apresenta um conjunto essencial de conhecimentos e de habilidades comuns para todos os alunos da Educação Básica no Brasil, a *parte diversificada* pode trazer aos currículos das escolas conteúdos complementares, a serem definidos pelas próprias redes, instituições e sistemas de ensino. A parte diversificada complementa e enriquece a Base Comum, respeitando características regionais e locais da sociedade, da comunidade. Por esta razão, as redes de ensino têm autonomia para elaborar ou adequar os seus currículos, de acordo com o estabelecido na Base – assim como as escolas têm a prerrogativa de contextualizá-los e adaptá-los a seus projetos pedagógicos.

Ao associarmos a BNCC (2017) à parte diversificada, aquela que produz a integração do currículo de uma cidade, de uma escola, temos, ao mesmo tempo, as práticas propostas pela CF/1988, da LDBEN 9394/1996, DCN's/2010, do PNE/2014 e demais ordenamentos jurídicos que organizam a Educação Nacional; assim como também temos a prática das escolas que se identificam com o ambiente no qual estão inseridas, seja ele, urbano ou rural, periférico ou central. A dimensão diversificada é construída pelo diálogo entre a escola e seu espaço social, político, ambiental e cultural da comunidade na qual a escola está inserida (DCN's/2010). Desse modo, o Currículo de Leme SP é constituído pelas experiências escolares**,** que se desdobram em torno do conhecimento, permeadas pelas relações sociais, buscando articular vivências e saberes dos alunos com os conhecimentos historicamente acumulados, contribuindo para construir as identidades dos estudantes.

Em consonância com a legislação vigente, a rede municipal da SME de Leme SP atende o Ciclo I da Educação Fundamental, do 1ª ao 5ª ano. Organizado em 2 etapas:

- Anos iniciais: Ciclo de Alfabetização (1º, 2º e 3º)
- Intermediário: 4º e 5º Anos (aulas ministradas por especialistas)

Os conteúdos que compõem o Currículo de nossa cidade (base comum e a parte diversificada) têm origem nas disciplinas científicas, no desenvolvimento das linguagens, no mundo do trabalho, na cultura e na tecnologia, na produção artística, nas atividades desportivas e corporais, na área da saúde e ainda incorporam saberes como os que advêm das formas diversas de exercício da cidadania, dos movimentos sociais, da cultura escolar, da experiência docente, do cotidiano e dos alunos. Tal composição se dá por áreas do conhecimento que buscam favorecer a comunicação entre os conhecimentos e as diferentes aprendizagens dos componentes curriculares.

As **áreas de conhecimento** favorecem a comunicação entre diferentes conhecimentos sistematizados e entre estes e outros saberes, mas permitem que os referen-

ciais próprios de cada componente curricular sejam preservados. De acordo com a BNCC (2017), o currículo do Ensino Fundamental deve abranger, obrigatoriamente, conforme o art. 26 da LDBEN, *o estudo da Língua Portuguesa e da Matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente a do Brasil, bem como o ensino da Arte, a Educação Física e o Ensino Religioso.*

Desse modo, os componentes curriculares obrigatórios do Ensino Fundamental estão assim organizados em relação às áreas de conhecimento:

I – Linguagens: a) Língua Portuguesa; b) Língua materna, para populações indígenas; c) Língua estrangeira moderna; d) Arte; e) Educação Física;

II – Matemática;

III – Ciências da Natureza;

IV – Ciências Humanas: a) História; b) Geografia; V – Ensino Religioso.

Respeitando as especificidades jurídicas, todos estes componentes no Ensino Fundamental devem ser ministrados em **língua portuguesa**, assegurada também às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.

O ensino de **História do Brasil** levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia. A história e as culturas indígena e afro-brasileira, presentes, obrigatoriamente, nos conteúdos desenvolvidos no âmbito de todo o currículo escolar e, em especial, no ensino de Arte, Literatura e História do Brasil, assim como a História da África, deverão assegurar o conhecimento e o reconhecimento desses povos para a constituição da nação.

A **Música** constitui conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular configurado como Artes, o qual compreende também as artes visuais, o teatro e a dança.

A **Educação Física**, componente obrigatório do currículo do Ensino Fundamental, integra a proposta político-pedagógica da escola e será facultativa ao aluno apenas nas circunstâncias previstas no § 3º do art. 26 da LDBEN.

O **Ensino Religioso**, de matrícula facultativa ao aluno, é parte integrante da formação básica do cidadão e constitui componente curricular dos horários normais das escolas públicas de Ensino Fundamental, assegurado o respeito à diversidade cultural e religiosa do Brasil e vedadas quaisquer formas de proselitismo.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais DCN's (2010), os componentes curriculares e as áreas de conhecimento devem articular em seus conteúdos a abordagem de temas abrangentes e contemporâneos que afetam a vida humana em escala global, regional e local, bem como na esfera individual. Temas como **saúde** (ODS 3), **sexualidade e gênero** (ODS 3 e 5), **vida familiar e social** (ODS 10 e 11), assim como os direitos das crianças e adolescentes, de acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/90), preservação do meio ambiente, nos termos da política nacional de educação

ambiental (Lei nº 9.795/99), educação para o consumo, educação fiscal, trabalho, ciência e tecnologia, e diversidade cultural devem permear o desenvolvimento dos conteúdos da base nacional comum e da parte diversificada do currículo.

Outras leis específicas, que complementam a Lei nº 9.394/96, determinam que sejam ainda incluídos temas relativos à condição e aos direitos dos idosos (Lei nº 10.741/2003) e à Educação para o Trânsito (Lei nº 9.503/97). Todos estes projetos e disposições legais estão presentes no conjunto de programas e no planejamento de projetos pedagógicos da rede municipal de Educação de Leme SP. Nesse sentido, as DCM propõem uma perspectiva integrada entre os componentes curriculares, as áreas de conhecimento e os temas sociais.

MATRIZ CURRICULAR BÁSICA - ENSINO FUNDAMENTAL - ANO LETIVO 2020

(Fundamento Legal art. 32 - seção III da LF nº 9394/96)

UNIDADES ESCOLARES – 1º ao 5º ANO DO CICLO I – (ANOS INICIAIS)

	ÁREAS DO CONHECIMENTO	DISCIPLINAS	NÚMERO DE AULAS / ANOS				
			1° ANO	2º ANO	3º ANO	4º ANO	5º ANO
BASE COMUM	LINGUAGENS	LÍNGUA PORTUGUESA	8	8	8	8	8
		ARTE	2	2	2	2	2
		EDUCAÇÃO FÍSICA	2	2	2	2	2
	MATEMÁTICA	MATEMÁTICA	6	6	6	6	6
	CIÊNCIAS DA NATUREZA	CIÊNCIAS	1	1	1	1	1
	CIÊNCIAS HUMANAS	HISTÓRIA	1	1	1	1	1
		GEOGRAFIA	1	1	1	1	1
PARTE DIVERSIFICADA		L. E. M. (Inglês)	1	1	2	1	1
		L. E. M. (Espanhol)	0	0	0	1	1
		INFORMÁTICA/ ROBÓTICA EDUCACIONAL	1	1	1	1	1
		ENSINO RELIGIOSO	*	*	*	*	*
		EDUCAÇÃO LITERÁRIA	1	1	1	1	1
		ATIVIDADES LÚDICAS	1	1	0	0	0
TOTAL GERAL			25	25	25	25	25

ANO LETIVO 2019	
CARGA HORÁRIA	
ANUAL	1000 HORAS / AULAS
SEMANAL	25 HORAS / AULAS
DIÁRIA	05 HORAS / AULAS

HORÁRIO		
PERÍODO	ENTRADA	SAÍDA
M	07:00	11:30
T	12:30	17:00

Observações:

- **A hora aula é de 50 minutos.**
- **Ciclo I – Anos iniciais: Ciclo de Alfabetização (1º, 2º e 3º) e Ciclo intermediário (4º e 5º).**
- **No Ciclo Intermediário: 4º. e 5º. Anos as aulas serão ministradas por especialistas.**
- **Educação Literária: aulas ministradas pelo PEBI por meio das modalidades de leitura e empréstimos de livros.**
- **Atividades Lúdicas: 1º. e 2º. Anos – aulas ministradas pelo PEB II.**

*** F- Facultativo para o aluno.**

3.3. Os Conteúdos, as práticas e os Percursos Formativos da Educação Fundamental.

Como já definimos, o Ensino Fundamental da rede de Educação Básica de Leme SP adotou a concepção de organização pedagógica a partir do conceito de Ciclos. A explicitação das razões desta escolha igualmente estão presentes no documento que sistematizamos. A questão da organização dos componentes curriculares de Língua Portuguesa e de Matemática, para cada um dos anos do Ensino Fundamental, legalmente se define a partir dos conceitos de "descritores de habilidades". Estes conceitos fizeram parte de muitos instrumentos de planejamento curricular, decorrente de matrizes pedagógicas diversas recentes.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC 2017), em seu contraditório processo de produção e de homologação, partiu de um conceito diverso, buscando superar a disposição de conceituar "**habilidades**", uma categoria muito vinculada aos pressupostos das reformas neoliberais no campo da Educação. O conceito ou categoria de definição adotado foi o de "**expectativas de aprendizagem**", com origem na Reforma Espanhola (1982-1996), conceituação muito mais próxima de uma leitura mais progressista do processo de ensino e de aprendizagem, com acentos na Psicologia Social e na Sociologia da Equidade.

No transcorrer das diferentes edições da BNCC, o conceito de "expectativas de aprendizagem", até então dominante, foi substituído pelo conceito de "**direitos de aprendizagem**", para acentuar uma nova fundamentação sobre as políticas públicas de Educação e as consequentes diretrizes pedagógicas dela derivadas. No debate travado no Conselho Nacional de Educação, o conceito de "direitos de aprendizagem" foi amplamente debatido e, ao final, adicionou-se um novo predicativo: passou a ser entendido pela expressão "**direitos e objetivos de aprendizagem**". Esta é a conceituação que se encontra presente na maioria das exposições reflexivas que compõe a BNCC (2017).

Antes mesmo de ser consolidada como uma expressão fundante, outra expressão passou a compor uma determinada parte da Base nacional Comum Curricular, sobretudo no capítulo concernente ao Ensino Fundamental: o conceito de "competências essenciais". Embora permeie toda a argumentação do documento da BNCC, esta expressão passou a designar mais objetivamente os componentes curriculares da Educação Fundamental, com alguma filiação ainda nas filosofias tecnicistas de inspiração avaliativista e neoliberal.

LÍNGUA PORTUGUESA – PRIMEIRO ANO	
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	**CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS**
● Acionar estratégias de leitura; ● Comparar diferentes registros de fala; ● Comparar palavras, identificando semelhanças e diferenças entre sons das sílabas iniciais, mediais e finais; ● Conhecer a cultura indígena (ODS 10); ● Agrupar palavras pelo critério de aproximação de significado (sinonímia) e separar pelo critério de oposição de significado (antonímia); ● Estabelecer correspondência entre elementos orais e elementos escritos; ● Identificar o próprio nome e dos colegas; ● Identificar regularidades e irregularidades da escrita. ● Ler ajustando a pauta sonora ao escrito; ● Ler antes de saber ler convencionalmente; ● Produzir diferentes textos atendendo a diferentes finalidades, por meio de um escriba; ● Produzir diferentes tipos de textos oralmente; ● Produzir diferentes tipos de textos; ● Reconhecer a importância da leitura; ● Recontar histórias conhecidas. ● Refletir sobre o sistema de escrita; ● Reproduzir atividades sistemáticas de fala e escrita, fazendo correspondência entre a oralidade e a escrita, através da reflexão sobre a língua; ● Segmentar oralmente as sílabas de palavras e comparar. ● Usar a linguagem oral para conversar, comunicar-se; ● Utilizar diferentes formas de registro; praticar a escrita, utilizando os conhecimentos de que dispõem. ● Ampliar o repertório lexical ● Valorizar a leitura como fonte de informação e conhecimento ● Desenvolver a leitura e a compreensão de sentidos articulados em outras linguagens verbais e não-verbais; ● Apreciar poemas e outros textos versificados, observando rimas, sonoridades, jogos de palavras, reconhecendo seu pertencimento ao mundo imaginário e sua dimensão de encantamento, jogo e fruição.	● Acentuação, paragrafação, pontuação; ● Alfabeto: vogais e consoantes; ● Ampliação do vocabulário; ● Correspondência entre figuras, palavras e frases; ● Escrita do nome completo; ● Estruturação de palavras, frases e pequenos textos coletivos de diferentes gêneros (memória, quadrinhas, adivinhas, parlendas; ● Estruturação de frases; ● Formação de palavras; ● Reconhecimento de gêneros textuais diversos: textos de memória, poemas, cantigas, listas, adivinhas, parlendas, história em quadrinhos, bilhetes, receitas; diálogos; biografia; onomatopeia, contos de fadas, etc. ● Identificação da estrutura do poema; ● Caracterização de personagens de uma história; ● Interpretação de informações explícitas em textos de diferentes gêneros; ● Leitura, escrita e apreciação de diferentes gêneros textuais, participando de intercâmbios orais, formulando perguntas e comentando sobre o tema tratado; ● Reflexão sobre o sistema de escrita; ● Segmentação das palavras em frases; ● Correspondência fonema-grafema em letras e sílabas canônicas e não-canônicas ● Manuseio e leitura de livros e textos diversos em sala de aula;
ESTRATÉGIAS	
● Alfabeto e sílabas móveis; ● Atividades envolvendo escrita de palavras, frases (coletivo); ● Atividades envolvendo leitura individual e coletiva de textos de memória, repetição e outros; ● Bingo; ● Caça-palavras; ● Cartazes; ● Cruzadinhas; ● Diferentes tipos de letras; ● Ditados diversos; ● Escrita espontânea; ● Jogos de memória; ● Jogos didáticos, ● Jogos pedagógicos; ● Livros paradidáticos e didáticos ● Misturinha; ● Músicas; ● Placas de trânsito; ● Reescrita coletiva; ● Rodas de conversas, de leitura, de estudos entre outras; ● Sala de informática; ● Sala de leitura; ● Vídeos e filmes ● Sequências didáticas e projetos interdisciplinares fundamentados em temas geradores	

LÍNGUA PORTUGUESA – SEGUNDO ANO	
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	**CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS**
● Analisar e comparar diferentes tipos de texto, observando: segmentação de palavras, fono-ortografia, letras maiúsculas e minúsculas (de imprensa e cursiva) e elementos coesivos; ● Ampliar o repertório lexical; ● Comparar e analisar diferentes tipos de texto, observando: segmentação de palavras, fono-ortografia, letras maiúsculas e minúsculas (de imprensa e cursiva) e elementos coesivos; ● Compreender o sistema alfabético de escrita; ● Conhecer as regras ortográficas e utilizá-las, observando-as em diferentes tipos de textos; ● Conhecer e escrever o nome completo; ● Conhecer e produzir alfabeticamente textos, que se costuma falar de cor, de diferentes gêneros, oral e escrito, coletivo e individual, ainda que com apoio do professor; ● Formar o aumentativo e o diminutivo de palavras com os sufixos –ão e –inho/-zinho ● Rever diálogos; ● Conhecer e utilizar o ponto final, vírgula, dois pontos e travessão; ● Conhecer e utilizar os demais sinais de pontuação e acentuação; ● Conhecer os conceitos de masculino e feminino (ODS 5); ● Conhecer textos de divulgação científica; ● Diferenciar letras maiúscula e minúscula (bastão) e letra cursiva; ● Formar palavras a partir de sílabas ou determinadas palavras; ● Ler diferentes tipos de textos; ● Ler mesmo que não convencionalmente; ● Ler com autonomia, textos de diferentes gêneros e propósitos, apoiando-se em conhecimentos sobre o tema do texto; ● Ler, produzir e revisar diversos gêneros textuais; ● Manusear e utilizar o dicionário; ● Organizar parágrafos, empregar corretamente a fono-ortografia, utilizando dicionário, atentando para o domínio da caligrafia; ● Participar de práticas sociais por meio de leitura e suas modalidades. ● Participar de situações coletivas e, ou, individuais de reconto de histórias conhecidas, recuperando a sequência dos episódios essenciais e suas relações de causalidade, assim como algumas características da linguagem do texto lido pelo professor; ● Praticar a leitura silenciosa, apreendendo as ideias do texto e observando a fluência, dicção e entonação na leitura oral; ● Produzir e revisar diversos gêneros textuais; ● Proporcionar o contato e a produção de diversos tipos e gêneros de textos; ● Reconhecer as letras do alfabeto bem como sua ordem; ● Desenvolver a leitura e a compreensão de sentidos articulados em outras linguagens verbais e não-verbais; ● Apreciar poemas e outros textos versificados, observando rimas, sonoridades, jogos de palavras, reconhecendo seu pertencimento ao mundo imaginário e sua dimensão de encantamento, jogo e fruição.	● Alfabeto, ordem alfabética; ● Atividades com diferentes tipos de textos: jornalísticos, instrucionais, poemas, fábulas, contos. ● Conhecimento e produção de diferentes tipos de textos (músicas, parlendas, convites, receitas, listas, cantigas, bilhetes, conto de fadas, sinopses); ● Fono-ortografia: consoantes seguidas de L e R; ● Fono-ortografia: G e J; ● Domínio da caligrafia; ● Formação de palavras através da estruturação de sílabas; ● Interpretação de informações explícitas em textos de diferentes gêneros; ● Leitura de diferentes tipos e gêneros de textos; ● Leitura silenciosa e oral, leitura compartilhada; ● Letras maiúscula e minúscula, cursiva e de imprensa; ● Fono-ortografia: LH, NH, CH, GUA, GUE e GUI, R intercalado e H; ● Fono-ortografia: M antes de P e B; ● Manuseio e leitura de livros e textos diversos em sala de aula; ● Escrita do nome completo; ● Paragrafação; ● Pontuação (ponto final, interrogação, vírgula, dois pontos e travessão); ● Produção e leitura de diferentes gêneros textuais (bilhetes, listas, cantigas, HQ, textos informativos, descritivos, narrativos, diálogos, músicas, receitas, parlendas, poemas); ● Produção e reprodução de textos oral e escrito (coletivo e individual), considerando unidade temática, sequência lógica, organização de ideias e criatividade; ● Fono-ortografia: S, SS, S com som de Z, Ç e X; ● Revisão e reescrita do próprio texto; e ou de autores estudados; ● Separação de palavras em sílabas; ● Gramática contextualizada: singular/plural; diminutivo/aumentativo; masculino e feminino; ● Gramática contextualizada: substantivos próprios e comuns, diminutivo e aumentativo; ● Utilização de dicionários; ● Textos: produção autoral e reescrita de diferentes gêneros.

ESTRATÉGIAS
● Alfabeto móvel; ● Atividades lúdicas; ● Cantinho da leitura; ● Cartazes; ● Correções diferenciadas (coletiva, autocorreção, correção do professor); ● Diálogo e transcrição; ● Ditados, pesquisas e relatórios; ● Dramatização de histórias; ● Fichas de leitura; ● Jogos didáticos; ● Jogos pedagógicos e brincadeiras; ● Leituras diversas: compartilhada, deleite e outras; ● Livros didáticos e paradidáticos ● Misturinhas, cruzadinhas, caça-palavras, ditados; ● Modalidades de leitura (roda de leitura, compartilhada...); ● Pesquisas; ● Produção e reescrita coletiva e individual; ● Produções escritas individuais e coletivas (músicas, convite, receitas, bilhete, cantigas, contos de fadas, sinopses e lista); ● Recorte e colagem; ● Relatos orais e escritos; ● Rodas de leitores; ● Sala de informática; ● Sala de leitura; ● Sílabas móveis; ● Textos de repetição e de memória; ● Utilização de dicionários; ● Vídeos e filmes. ● Sequências didáticas e projetos interdisciplinares fundamentados em temas geradores

LÍNGUA PORTUGUESA – TERCEIRO ANO	
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	**CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS**
● Analisar as imagens de revistas e propagandas; ● Assimilar as ideias do texto, representando-o através de desenhos; ● Associar a escrita de nomes, letras e textos e reconhecer a estrutura e uso do dicionário. ● Comparar diferentes registros de fala, ler para os que ainda não leem independentemente, relacionar oralidade do texto escrito de cor e analisar textos orais; ● Conhecer as diversidades culturais brasileiras, respeitando-as como processo histórico (ODS 4, 8, 11 e 12); ● Conhecer e reconhecer um gênero literário popular – Literatura de Cordel; ● Conhecer textos de artigo de divulgação científica; ● Conhecer/reconhecer, reproduzir e criar mensagens de propaganda; ● Desenvolver a habilidade de argumentação e fluência leitora; ● Distinguir os tempos verbais (presente, passado e futuro). ● Identificar os meios de comunicação usados para veicular entrevistas; ● Produzir oralmente diferentes tipos de textos com sequência lógica; ● Relacionar oralidade e escrita em textos conhecidos; ● Reproduzir atividades sistemáticas de fala e escrita, fazendo correspondência entre oralidade e escrita, através da reflexão sobre a língua;	● Alfabeto – nas quatro formas, ordem alfabética, letra cursiva e de imprensa; ● Gramática contextualizada: classificação quanto à sílaba tônica e ao número de sílabas; ● Contos instrucionais, adivinhas, cartas e lendas; ● Divulgação do conhecimento científico. ● Fono-ortografia: M antes de P e B; ● Entendimento de textos: ideia central, revisão correção, representação do texto através de desenho; ● Gramática contextualizada – separação de palavras em sílabas, número de sílabas, letras e pontuação; ● Gramática contextualizada – masculino e feminino; singular e plural; aumentativo e diminutivo; pronome pessoal; sinônimo e antônimo; orações interrogativas, afirmativas, exclamativas e negativas, adjetivos, substantivos próprio e comum; acentuação e pontuação; ● Fono-ortografia: G/GU; O ou U ● Reconhecimento, interpretação e produção do gênero *Entrevista*; ● Reconhecimento, interpretação e produção do gênero *Poemas de Cordel*, ● Gramática contextualizada: tempos verbais (passado, presente e futuro); ● Gramática contextualizada: pontuação; ● Produção e leitura de diferentes tipos de textos; ● Manuseio e leitura de livros e textos diversos em sala de aula;

● Utilizar progressivamente os aspectos notacionais, ritmo, direção, espaçamento entre as palavras, divisão do texto em frases, empregando convenientemente letras, pontuação, sinais gráficos, observando a paragrafação e a correta caligrafia; ● Valorizar o trabalho em grupo, sendo capaz de uma ação crítica e coletiva para a construção do conhecimento (ODS 1, 4, 10, 16). ● Ampliar o repertório lexical e as habilidades linguísticas. ● Desenvolver a leitura e a compreensão de sentidos articulados em outras linguagens verbais e não-verbais; ● Ler e escrever palavras com correspondências regulares contextuais entre grafemas e fonemas – c/qu; g/gu; r/rr; s/ss; o (e não u) e e (e não i) em sílaba átona em final de palavra – e com marcas de nasalidade (til, m, n). ● Ler e compreender, com autonomia, textos de gêneros diversos, que incluem linguagem multissemiótica (imagens e recursos gráfico-visuais), considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.	● Gramática contextualizada: reconhecimento de silaba tônica em palavras; ● Textos: produção autoral e reescritas (informativo, pesquisa, música, poesia, fábula, descrição, história em quadrinhos, diferentes ditados contextualizados) e estruturação de frases e pequenos textos – espontâneos, coletivos e individualmente (contos, instrucional, dedicatória, adivinha, cartas); ● Reconhecimento, interpretação e produção do gênero Propagandas (ODS 12). ● Fono-ortografia: uso do LH, NH, CH; ● Fono-ortografia: uso do R e RR, C e QU, O e U.

ESTRATÉGIAS

- Diálogos e transcrição;
- Enigmas;
- Estudos de personagens de histórias em quadrinhos;
- Jogos pedagógicos;
- Leitura coletiva e individual para o professor e colegas e professor para alunos;
- Livros didáticos e paradidáticos;
- Produção de textos: informativos, bilhetes, pesquisas, músicas, poesias, fábulas, descrição, parlenda, adivinha, história em quadrinhos, ditados contextualizados, cruzadinhas e caça-palavras;
- Reconto oral;
- Relatos;
- Revisão, correção e reescritas de produção textual individual e coletiva;
- Sala de informática;
- Sala de leitura;
- Uso do dicionário;
- Vídeos e filmes
- Sequências didáticas e projetos interdisciplinares fundamentados em temas geradores

LÍNGUA PORTUGUESA – QUARTO ANO

OBJETIVOS ESPECÍFICOS	CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS
● Adequar os tempos verbais; ● Ampliar o repertório literário; ● Aprimorar o vocabulário e as habilidade linguísticas; ● Assimilar as ideias dos textos; ● Comparar diferentes registros de fala, ler para os que não leem independentemente e por si só; ● Conhecer e identificar os elementos, estrutura e organização dos diferentes gêneros textuais; ● Dominar a caligrafia nas suas formas e características, utilizando letra legível; ● Identificar as ideias principais do texto; ● Identificar regularidades e irregularidades da escrita (letra maiúscula, sinais gráficos, acentuação, pontuação e espaçamento entre as palavras); ● Localizar informações implícitas e explícitas nos textos; ● Praticar a leitura silenciosa, apreendendo as ideias do texto; ● Produzir e interpretar diferentes tipos de textos, observando os aspectos notacionais, paragrafação, pontuação e fono-ortografia;	● Domínio da caligrafia dando atenção às formas corretas da letra cursiva; ● Gramática contextualizada – classe das palavras, substantivos, adjetivos, artigo, numeral, verbos; ● Gramática contextualizada; substantivos (coletivo, composto, derivado, primitivos), adjetivos e locuções adjetivas, antônimos e sinônimos; ● Identificação das ideias centrais do texto; ● Identificação de informações explícitas e implícitas em diferentes tipos de texto; ● Pontuação, uso do hífen, tonicidade, acentuação gráfica, uso da letra maiúscula, ditados; ● Paragrafação, estruturação e interpretação de textos; ● Produção de diferentes tipos de textos (texto informativo, história em quadrinhos, texto para publicação em jornal, tira, anúncio, texto narrativo, cartazes, panfleto, adivinha, verbete de dicionário, texto descritivos, resumos e indicação literária) nas formas autoral e reescrita;

● Produzir e interpretar individual e coletivamente diferentes gêneros textuais; ● Produzir, interpretar e ler diferentes tipos de textos orais e escritos, com sequência lógica de ideias, observando aspectos notacionais: paragrafação, pontuação, letra maiúscula, fono-ortografia e elementos discursivos (tempos verbais); ● Reconhecer as marcas típicas da linguagem (variações regionais); ● Reescrever e revisar o próprio texto (com ou sem auxílio), individual e coletivamente; ● Reescrever e revisar o próprio texto; ● Relatar experiências através da oralidade e da escrita; ● Reproduzir atividades sistemáticas de fala e escrita, fazendo correspondência entre oralidade e escrita, através da reflexão sobre a língua; ● Revisar e reescrever o próprio texto, reorganizando o conteúdo e forma; ● Utilizar a leitura para revisar, consultando o dicionário, manuseando-o com interesse e adequadamente o material de leitura; ● Utilizar a leitura para revisar, fazendo uso de dicionário; ● Utilizar progressivamente os aspectos notacionais, ritmo, direção, espaçamento entre as palavras, divisão do texto em frases, empregando convenientemente letras, pontuação, sinais gráficos, observando a paragrafação e a correta caligrafia; ● Valorizar a leitura como fonte de informação e entretenimento. ● Desenvolver a leitura e a compreensão de sentidos articulados em outras linguagens verbais e não-verbais; ● Grafar palavras utilizando regras de correspondência fonema--grafema regulares diretas e contextuais.	● Produção, interpretação e leitura de diferentes gêneros textuais: oral e escrito, observando aspectos notacionais e discursivos, e fluência leitora; ● Reescrita e revisão do texto, individual e coletivamente; ● Relato de experiências, oral e escrito; ● Uso do dicionário; ● Variações linguísticas regionais; ● Gramática contextualizada: verbos.

ESTRATÉGIAS

- Confecção de cartazes, panfletos, propagandas etc. (ODS 12);
- Desenho de personagens ou ilustração de histórias;
- Ditados diversos;
- Educação literária;
- Entrevistas;
- Indicação literária oral e escrita, interclasses;
- Jogos;
- Leitura silenciosa, oral, ou seja, modalidades de leitura (compartilhada, roda de leitores...) de diferentes tipos de textos;
- Leituras: deleite, compartilhada e outras;
- Leituras: Tutorial, compartilhada;
- Livros didáticos e paradidáticos;
- Modelização do comportamento leitor;
- Pesquisa e seminários;
- Pesquisas diversas;
- Produção, revisão e rescritas de textos coletivas e individuais;
- Reconto de histórias;
- Relatos, diálogos, entrevistas;
- Revistas: Ciência Hoje e Recreio;
- Sala de leitura e informática;
- Vídeos e filmes
- Sequências didáticas e projetos interdisciplinares fundamentados em temas geradores

LÍNGUA PORTUGUESA – QUINTO ANO	
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	**CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS**
• Ampliar a habilidade de produção textual, respeitando suas características e coerência de ideias; identificar e produzir situação de comunicação e sua influência. • Articular informações sobre finalidade dos textos e a organização dos elementos textuais para analisar a própria produção textual; • Comparar e contrastar as formas de narrativa escrita e fílmica; • Conhecer e identificar os elementos, estrutura e organização dos textos narrativos e gêneros de humor (piada, tirinha e charge); • Desenvolver habilidades de produção de entrevista e revisão de texto; • Desenvolver habilidades ortográficas e gramaticais; • Desenvolver procedimentos, estratégias e habilidades de leitura para a compreensão de entrevistas, com participação e interação em sala de aula; • Identificar a finalidade do gênero textual, ampliando conhecimento de mundo através da leitura; • Identificar e utilizar corretamente os sinais de pontuação; • Identificar elementos de textos: epistolar, relatando e reconhecendo-os; • Identificar ideias, mantendo um ponto de vista; • Interagir com o livro de maneira prazerosa, reconhecendo-o como fonte de múltiplas informações e entretenimento; • Ler e reconhecer as marcas típicas da linguagem (variações regionais); • Desenvolver a leitura e a compreensão de sentidos articulados em outras linguagens verbais e não-verbais; • Ler, interpretar, relacionar e analisar diferentes tipos de textos identificando suas finalidades; • Localizar informações implícitas e explícitas nos textos; • Mobilizar conhecimentos sobre a língua, sobre a organização e a finalidade dos textos para produzir um texto desse gênero; • Narrar fatos ou vivência, respeitando a temporalidade e as relações de causa efeito; • Participar de situações envolvendo as questões de textualidade (coerência e coesão); • Produzir diferentes tipos de textos, respeitando suas características próprias; • Produzir e interpretar fluentemente, individual e coletivamente diferentes gêneros textuais; • Produzir textos de diferentes gêneros, identificando e analisando os elementos linguísticos, argumentativos e as transformações culturais e tecnológicos que ocorrem; • Recitar e reconhecer poesia, poema e teatro de diversas formas, explorando recursos existentes, interagindo e identificando sentimentos propostos com o grupo; • Reconhecer os efeitos de sentido decorrentes do emprego dos verbos e dos sinais de pontuação; • Recontar oralmente uma história ou um texto; • Relacionar oralidade e escrita em textos conhecidos; • Reproduzir oralmente diferentes tipos de textos com sequência, observando pronúncia, entonação, fluência, vocabulário adequando a linguagem a situações de uso, manifestando ideias, mantendo ponto de vista, porém respeitando a fala do outro;	• Gramática contextualizada: Advérbios e locuções adverbais; • Artigo de divulgação científica • Gramática contextualizada: aumentativo e diminutivo; • Gramática contextualizada: classificação das palavras quanto à sílaba tônica; • Compreensão e interpretação de diferentes tipos de textos e ilustrações; • Gramática contextualizada: concordância verbal e nominal; • Compreensão e interpretação de diferentes tipos de texto; • Contribuições de outros idiomas ao português; • Criatividade; • Debates, recontos, relatos e argumentações individuais e coletivas; • Gramática contextualizada: Derivação; • Estrutura narrativa; • Texto teatral – leitura, interpretação e dramatização; • Estruturação (coesão e coerência); • Folclore – Lendas e literatura de cordel, usos e costumes, crendices, superstições, remédios caseiros, adivinhas (ODS 4, 8, 11, 12); • Gramática contextualizada – variação do substantivo (gênero, número, grau), pronomes pessoais, verbos, artigos; • Identificação dos recursos poéticos em poemas e em outros textos; • Gramática contextualizada: identificação e utilização correta da pontuação, travessão, aspas, reticências, interrogação, exclamação, entre outros; • Leitura e produção de diferentes tipos de textos (texto informativo, história em quadrinhos, texto para publicação em jornal, notícias, tira, anúncio, texto narrativo, crônicas, cartazes, panfleto, adivinha, verbete de dicionário, textos descritivos, resumos, contos, indicação literária e entrevista) nas formas autoral e reescrita; • Leitura silenciosa e oral apreendendo as ideias implícitas e explícitas do texto, observando a dicção e entonação correta; • Identificação de metáforas; • Mitos indígenas (ODS 4). • Onomatopeias; • Fono-ortografia: sons do X; • Palavras de ligação; • Fato e opinião; • Paragrafação; • Prática da língua oral em diversas situações e adequação da linguagem em situações formais; • Prática da língua oral em diversas situações e adequação da linguagem de acordo com o gênero trabalhado; • Produção de diferentes tipos de textos nas formas autoral e reescrita, observando elementos gramaticais do contexto, como adjetivos pátrios e advérbios; • Estruturação (coesão e coerência) e sequência lógica;

● Revisar e escrever o próprio texto, reorganizando o conteúdo e forma; ● Trabalhar textos de iniciação científica e dramático; ● Utilizar a pontuação e paragrafação necessária; ● Utilizar dicionário e outras fontes ortográficas; ● Utilizar progressivamente os aspectos notacionais, ritmo, direção, espaçamento entre as palavras, divisão do texto em frases, empregando convenientemente letras, pontuação, sinais gráficos, observando a paragrafação e a correta caligrafia. ● Aprimorar o vocabulário e as habilidades linguísticas ● Valorizar a leitura como fonte de entretenimento e informação; ● Grafar palavras utilizando regras de correspondência fonema--grafema regulares, contextuais e morfológicas e palavras de uso frequente com correspondências irregulares.	● Gêneros: notícias, propaganda, reportagem, informativo, entrevista, verbetes, descritivos; ● Gramática contextualizada – verbos: tempo, pessoa e modos; ● Produção e leitura de diferentes tipos de textos e gêneros (texto informativo, texto para publicação em jornal, anúncio, texto narrativo, cartazes, HQ, notícia, crônicas, reportagem, panfleto, verbetes de dicionário); ● Regionalismo (modos de fala) (ODS 1, 4, 10, 11); ● Relações de sentido no texto (pronomes e expressões); ● Resenha e sinopse; ● Respeito diante das opiniões do outro: ● Revisão e reescrita do texto individual, coletivo e em grupo com orientação do professor; ● Gramática contextualizada: mau / mal; ● Gramática contextualizada: Sufixo/prefixos; ● Fono-ortografia: uso de ÃO / AM; ● Uso do dicionário;

ESTRATÉGIAS

● Confecção de cartazes, panfletos e propagandas (ODS 12);
● Desenhos e descrições de personagens ou ilustrações de histórias;
● Diferentes tipos de leituras;
● Ditados simples e diferenciados;
● Empréstimos de livros;
● Ilustração de histórias;
● Jornal;
● Leitura diversa;
● Leitura silenciosa, oral, sequenciada, compartilhada, deleite diária etc.;
● Leituras diárias diversas: deleite, permanente, compartilhada, tutoreada etc.;
● Letras de canções;
● Livros didáticos e paradidáticos;
● Paródia, contos, poema visual;
● Pesquisas;
● Produção de textos, listas, reescritas, convites, músicas, receitas, textos de autoria, cartazes, livros didáticos e paradidáticos;
● Produção e revisão de textos;
● Produção, revisão, reescrita de textos, com diversos portadores e inferências no ato da atividade pelo professor;
● Recontos orais e escritos;
● Revistas e gibis;
● Sala de vídeo;
● Sala de informática;
● Vídeos
● Sequências didáticas e projetos interdisciplinares fundamentados em temas geradores

MATEMÁTICA – PRIMEIRO ANO

OBJETIVOS ESPECÍFICOS	CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS
● Ampliar a noção de número até a centena. ● Coletar e organizar informações elaborando tabelas e gráficos. ● Contar e representar números até 99. ● Descrever e representar pequenos percursos e trajetos observando pontos de referência. ● Explorar e identificar as propriedades geométricas; ● Identificar a posição de um objeto ou número numa série; ● Identificar a representação simbólica da adição e subtração, bem como desenvolver estratégias para a resolução de problemas envolvendo a adição e a subtração. ● Introduzir as noções de medida de comprimento, peso, volume e tempo;	● Adição e subtração com números naturais; ● Calendário; ● Composição e decomposição de números naturais de até duas ordens; ● Coordenadas; ● Figuras geométricas bidimensionais e tridimensionais; ● Figuras geométricas; ● Gráficos e tabelas; ● Instrumentos de medidas não convencionais (palmo, pé, passo,etc.); ● Lateralidade. ● Leitura e escrita de algarismos; ● Localização e orientação espacial, coordenadas, percurso em malha quadriculada;

● Marcar o tempo por meio de calendário. ● Quantificar, identificar, seriar e classificar os elementos de uma coleção através da comparação e observação nos diferentes contextos que se encontram e em suas diferentes funções; ● Reconhecer e relacionar valores de moedas e cédulas do sistema monetário brasileiro; ● Reconhecer e representar objetos diversos; ● Refletir sobre o uso do dinheiro. ● Trabalhar com situações que envolvam o uso do dinheiro; ● Utilizar-se das noções de cálculo mental para resolver e elaborar problemas, utilizando estratégias próprias.	● Noções de grandezas (comprimento, massa e capacidade); ● Noções de medida e de posição: alto/baixo; maior/menor; ao lado, dentro, frente, atrás, longe, perto; ● Noções de medidas de tempo; ● Noções de multiplicação e divisão (com apoio visual); ● Noções de posição e deslocamento; ● Números naturais até 99; ● Números ordinais; ● Seriação, classificação e ordenação; ● Sistema monetário brasileiro (moedas e cédulas); ● Sólidos geométricos.

ESTRATÉGIAS E RECURSOS

- Bloco lógico e sólido geométrico;
- Cálculo mental;
- Tangran;
- Exposição do conteúdo com uso de material concreto (material dourado, calendário, sucata etc.);
- Jogos matemáticos pedagógicos;
- Livros paradidáticos e didáticos;
- Recorte, colagens e desenhos e uso de materiais diversos;
- Sala de leitura e sala de informática.

MATEMÁTICA – SEGUNDO ANO

OBJETIVOS ESPECÍFICOS	CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS
● Compor e decompor números por meio de material dourado; ● Compreender adição a partir da ideia de juntar, subtração associada a tirar quantidades, multiplicação como adição de parcelas iguais e divisão como repartir em partes iguais com representação; ● Compreender e diferenciar antecessor/sucessor, pares e ímpares, dúzia e meia dúzia; ● Compreender e visualizar a simetria em diferentes figuras e sólidos geométricos; ● Comparar números naturais até 999. ● Despertar a curiosidade por explorar e interpretar os diferentes usos da adicão e subtração de números naturais até 999, reconhecendo sua utilidade na vida cotidiana. ● Identificar numerais ordinais; ● Interpretar e produzir tabelas e gráficos bem como situações-problema que as envolvam. ● Ler e escrever os algarismos: classificar, associar número a quantidade, perceber relações entre os números, seriar, comparar e ordenar; ● Observar e marcar o tempo por meio de calendário; ● Observar medidas de tempo ● Operações de adição e subtração com reagrupamento; ● Operar quantidades através da adição, subtração e noções de multiplicação; ● Proporcionar experiências que envolvam sistema monetário brasileiro. ● Realizar a sequência numérica em ordem crescente e decrescente; ● Reconhecer e identificar horas em relógios analógicos; ● Reconhecer e nomear figuras planas em diferentes pontos de vista e sólidos geométricos. ● Reconhecer noções de localização e espaço; ● Resolver situações-problema com autonomia, validando estratégias e resultados.	● Adição e Subtração de números naturais. ● Antecessor/sucessor; ● Calendário; ● Composição e decomposição de números com material dourado; ● Composição e decomposição de números; ● Contagem de 2 em 2, 3 em 3, 4 em 4, 5 em 5, 6 em 6, 7 em 7, 8 em 8, 9 em 9, 10 em 10; ● Formas geométricas; ● Gráficos e tabelas. ● Leitura, escrita, comparação e ordenação de números; ● Medidas de tempo - horas. ● Multiplicação com desenho e material concreto; ● Multiplicação e divisão ilustrada e com algoritmo; ● Números naturais até 999; ● Números pares e ímpares, dúzia e meia dúzia; ● Ordem crescente e decrescente; ● Adição, subtração e multiplicaçãocom operações ilustradas e com algoritmos; ● Divisão (representação ilustrada) ● Reconhecimento de números no contexto diário; ● Representação das operações pela técnica; (adição, subtração e multiplicação); ● Resolução de situações-problema; ● Sistema monetário brasileiro; ● Sólidos geométricos – figuras planas e contornos – simetria e malha quadriculada; ● Trajetos; ● Valor posicional.

ESTRATÉGIAS E RECURSOS
● Brincadeiras que envolvam o sistema monetário; ● Cálculo mental; ● Coleta e organização de informações; ● Comparação e observação de elementos através de coleções; ● Confecção e utilização de cédulas; ● Construção de gráficos e tabelas; ● Didáticos e paradidáticos. ● Informática; ● Jogos matemáticos; ● Jogos pedagógicos; ● Leitura; ● Material dourado e outros concretos.

MATEMÁTICA – TERCEIRO ANO	
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	**CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS**
● Coletar e organizar informações, elaborando tabelas e gráficos, facilitando a leitura e a organização dos dados; ● Comparar números naturais até 9999 ● Descrever e representar pequenos percursos; ● Despertar a curiosidade em questionar, explorar e interpretar os diferentes usos dos números e reconhecer suas utilidades no cotidiano. ● Explorar e identificar as propriedades geométricas de objetos e figuras como formas, tipos de contornos, dimensões, faces planas, lado; ● Explorar os diferentes procedimentos para comparar grandezas; ● Identificar a posição de um objeto ou número – sucessor/antecessor, pares e ímpares; ● Identificar pontos de referência para situar-se e deslocar-se no espaço. ● Introduzir noções de medidas de comprimento, peso, capacidade e tempo utilizando unidades convencionais e não convencionais; ● Marcar o tempo por calendário, horas e minutos; ● Operar quantidades através da adição, subtração, multiplicação e divisão com registros; ● Proporcionar experiências que envolvam cédulas e moedas – real (ODS 12); ● Quantificar, identificar, seriar e classificar os elementos de uma coleção através da comparação e observação, utilizando cálculo mental; ● Representar bidimensionalmente e tridimensionalmente de objetos diversos; ● Utilizar a composição e decomposição de número natural de até quatro ordens; ● Utilizar-se da contagem oral, sequencial ou alternada; nas brincadeiras e em situações nas quais as crianças reconheçam sua necessidade e os diferentes contextos em que se encontram, utilizando a linguagem oral, a notação numérica e/ou registros não convencionais.	● Calendário: período temporal, preenchimento de calendário. ● Coleta e organização de informações; ● Comparação e observação de elementos através de coleções; ● Comprimento, massa e capacidade; ● Diferentes tipos de retas numéricas; ● Divisão (ideias iniciais); ● Divisão com técnica; ● Dobro e triplo; ● Formas geométricas e os elementos; ● Gráfico simples e tabelas: leitura e interpretação; ● Horas em diferentes tipos de relógios; ● Medidas de tempo, meses, semestre, horas, minutos e dias, comprimento, massa e capacidade; ● Multiplicação e divisão; ● Noções de medida de comprimento, peso, volume e tempo; ● Números naturais até 9999. ● Números naturais: composição e decomposição, valor posicional; ● Números ordinais; ● Números pares e ímpares; ● Operações de adição, subtração e multiplicação e divisão com técnica e reagrupamento: unidade, dezena e centena; ● Orientação espacial (mapas); ● Pesquisas e registros em gráficos e tabelas; ● Poliedros. ● Registros de todo e qualquer procedimento para resolução de operações básicas; ● Relógios digital e analógico; ● Resolução de situações – problema; ● Sistema monetário brasileiro.
ESTRATÉGIAS	
● Cálculo mental; ● Calendários; ● Coleta e organização de informações; ● Comparação e observação de elementos através de coleções; ● Diferentes tipos de retas numéricas; ● Jogos matemáticos e desafios; ● Jogos matemáticos pedagógicos; ● Livros didáticose paradidáticos	

- Malha quadriculada;
- Material dourado, ábaco e palitos;
- Pesquisas e registros em gráficos e tabelas;
- Registros de todo e qualquer procedimento para resolução de operações básicas;
- Relógios digital e analógico;
- Vídeos.

MATEMÁTICA – QUARTO ANO	
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	**CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS**
• Ampliar e reduzir figuras planas em malhas quadriculadas. • Coletar e organizar informações, elaborando tabelas e gráficos, facilitando a leitura e a organização dos dados; • Compor e decompor números; • Compreender adição a partir da ideia de juntar; subtração associada a tirar; multiplicação como adição de parcelas iguais e divisão como repartição em partes de uma quantidade; • Compreender as operações utilizando cálculos com dobro e triplo; • Compreender composição e decomposição; sucessor/antecessor; valor posicional. • Compreender e Identificar o valor posicional de um número; • Compreender e utilizar as regras do sistema de numeração decimal; • Conhecer a história do número e sua evolução; • Descrever pequenos percursos; • Explorar diferentes significados das frações; • Explorar e identificar as propriedades geométricas de objetos e figuras como formas, tipos de contornos, dimensões, faces planas, lado, etc.; • Explorar e identificar formas geométricas; • Explorar os diferentes procedimentos para comparar grandezas; • Identificar e utilizar cédulas e moedas realizando operações com o sistema monetário brasileiro; • Identificar o valor posicional; • Identificar pontos de referência para situar-se e deslocar-se no espaço; • Identificar pontos de referência para situar-se e deslocar-se no espaço; • Identificar sucessor/antecessor, pares e ímpares; • Ler, escrever, comparar e ordenar os números naturais até a ordem de dezena de milhar. • Ler, interpretar, elaborar e produzir textos interpretando gráficos e tabelas; • Marcar o tempo por calendário; • Operar quantidades através da adição, subtração, multiplicação e divisão com registros; • Proporcionar experiências que envolvam cédulas e moedas - real. • Reconhecer os números naturais no contexto diário; • Reconhecer unidades usuais de medidas; • Representar bidimensionalmente e tridimensionalmente objetos diversos; • Resolver adição, subtração, multiplicação e divisão – situações-problema em que é necessário fazer estimativas ou arredondamentos de números naturais (cálculo aproximado); • Resolver situações-problema, envolvendo as quatro operações matemáticas (adição, subtração, multiplicação e divisão) e por estimativa; • Retomar os elementos do sólido geométrico; • Utilizar cálculo mental;	• Adição, subtração, multiplicação e divisão; • Cálculo mental; • Cálculos com números decimais; • Calendário: período temporal, preenchimento de calendário; • Composição, decomposição, sucessora e antecessor e valor posicional dos numerais; • Compreensão do significado das operações de adição, subtração, multiplicação e divisão, a partir da análise, interpretação, resolução e formulação de situações-problema; • Desafios e situações problemas; • Expressão numérica; • Fração; • Gráfico e tabelas; • História do número: ordinais e romanos; • Identificação de valor posicional; • Identificação e conhecimento de formas geométricas. • Interpretação e elaboração de listas, tabelas simples, gráficos e produções de textos a partir de informações obtidas; • Leitura de horas, minutos, dias; • Leitura, escrita, comparação e ordenação de numerais; • Medidas de capacidade; • Medidas; • Noções de medidas de comprimento, peso, volume e tempo; • Números decimais; • Números naturais até 99999 • Números naturais: composição e decomposição, valor posicional; • Números pares e ímpares; • Operações de adição, subtração, multiplicação e divisão com dois algarismos no divisor; • Operações de adição, subtração, multiplicação e divisão com técnica; • Percurso, pontos de referência, malha quadriculada; • Perímetro, área; • Porcentagem; • Reconhecimento de cédulas e moedas que circulam no Brasil e possíveis trocas entre elas (ODS 12); • Reconhecimento de números naturais no contexto diário (jornais, filmes, comércio); • Resolução de situações-problema; • Sistema monetário brasileiro; • Situações-problema com frações. • Sólidos geométricos – polígonos; • Sólidos geométricos, corpos redondos e poliedros; • Sucessor e antecessor.

● Utilizar diferentes estratégias na resolução de problemas; ● Utilizar unidades usuais de hora, comprimento e superfície e (conversões de temperatura).	

ESTRATÉGIAS

- Busca, análise, interpretação e troca de dados colhidos em diferentes fontes;
- Cálculo mental e desafios; Coleta e organização de informações.
- Coleta e organização de informações;
- Elaboração de textos individuais e em grupo;
- Exposição do conteúdo com uso de material concreto (material dourado, calendário, sucata, etc.);
- Informática;
- Jogos matemáticos pedagógicos;
- Jogos matemáticos.

MATEMÁTICA – QUINTO ANO

OBJETIVOS ESPECÍFICOS	Conteúdos Programáticos
● Ampliar e reduzir figuras planas em malhas quadriculadas; ● Compreender área de figuras planas; ● Compreender diferentes significados das operações, resolvendo por meio de estratégias pessoais e uso de técnicas operatórias convencionais, coletar e organizar informações elaborando tabelas e gráficos; ● Compreender e utilizar as regras do Sistema de Numeração Decimal, para leitura e escrita, comparação, ordenação e arredondamento de números naturais até seis ordens. ● Compreender e utilizar regras das expressões numéricas; ● Conhecer e utilizar as medidas de tempo referentes ao cotidiano; ● Descrever pequenos percursos; ● Desenvolver a autoconfiança (ODS 4, 5, 10); ● Despertar a curiosidade em questionar, explorar e interpretar os diferentes usos dos números e reconhecer suas utilidades no cotidiano; ● Escrever e comparar números racionais de uso frequente nas representações fracionária e decimal; ● Explorar a ideia de probabilidade em situações-problema; ● Explorar diferentes significados das frações em situações-problema; ● Explorar e identificar as propriedades geométricas de objetos e figuras como formas, tipos de contornos, dimensões, faces planas, lado, etc; ● Explorar planificações de alguns poliedros e corpos redondos; ● Fazer perguntas e estabelecer relações entre as informações através de registros; ● Identificar ângulos retos; ● Identificar e produzir facões equivalentes; ● Identificar pontos de referência para situar-se e deslocar-se no espaço; ● Identificar pontos de referência; ● Identificar semelhanças e diferenças entre polígonos, considerando seu número de lados e ● ângulos; ● Identificar semelhanças e diferenças entre polígonos, considerando seu número de lados e ângulos; ● Ler e interpretar listas, tabelas, diagramas e diferentes tipos de gráficos; ● Ler horas em relógio digital e de ponteiros; ● Ler informações apresentadas de maneira organizada por meio de gráficos;	● Ampliação e redução de figuras planas; ● Ângulos; ● Antecessor e sucessor; ● Área e perímetro; ● Arredondamentos; ● Calendário; ● Comparação de grandezas da mesma natureza, com escolha de uma unidade de medida da mesma espécie de grandeza a ser medida; ● Composição e decomposição; ● Conhecendo o décimo, o centésimo e o milésimo, juntamente com o significado da vírgula; ● Coordenadas; ● Criação de registros pessoais para a comunicação das informações coletadas; ● Descrição de percursos; ● Desenvolvimento da autoestima e respeito ao pensamento do outro (ODS 4, 5, 10); ● Dobro, triplo e quádruplo; ● Eixos de simetria; ● Exploração de diferentes significados das frações e números decimais em situações- problema; ● Expressões numéricas; ● Geometria: planificação; ● Geometria: sólidos geométricos (poliedros e corpos redondos, prismas e pirâmides, planificações, reta e segmento de reta, polígonos, triângulos e quadriláteros); ● Gráfico simples e tabelas; ● Identificação de pontos de referências, coordenadas; ● Identificação e produção de frações equivalentes pela observação de representações gráficas; ● Interpretação de diferentes tipos de números utilizados no cotidiano; ● Leitura e organização de tabelas e gráficos; ● Leitura fluente de resolução de problemas; ● Leitura, escrita, comparação e ordenação de números fracionário, racional e decimal de uso frequente; ● Leitura, interpretação, produção textual, coleta e organização de informação para a construção de gráficos e tabelas; ● Localização;

● Ler, compreender, comparar e resolver situações -problema que envolva tabela e gráficos. ● Ler, escrever e ordenar números racionais na forma decimal, utilizando como recurso, a composição e decomposição e a reta numérica; ● Ler, escrever, compreender e utilizar as regras do sistema de numeração decimal, fracionário e monetário – leitura, escrita, comparação e ordenação de números naturais de qualquer ordem de grandeza; ● Localizar algumas representações na reta numérica (decimal ou fracionário); ● Localizar algumas representações na reta numérica (decimal ou fracionário); ● Marcar o tempo por calendário; ● Obter e interpretar média aritmética; ● Ler e relacionar frações e porcentagens; ● Proporcionar experiências que envolvam cédulas e moedas real. ● Reconhecer elementos e propriedades de poliedros e polígonos; ● Reconhecer semelhanças e diferenças entre esfera, círculo e circunferência; ● Reconhecer semelhanças e diferenças entre sólidos geométricos; ● Reconhecer, utilizar e comparar números naturais e racionais no contexto diário; ● Representar números naturais na reta numérica; ● Resolver adição, subtração, multiplicação e divisão – situações-problema em que é necessário fazer estimativas ou arredondamentos de números naturais (cálculo aproximado); ● Resolver as quatro operações, com números naturais, fracionários, racionais, porcentagem e decimais (situações-problema); ● Resolver e elaborar problema de multiplicação e divisão com números naturais e racionais. ● Resolver problemas que envolvam o uso da porcentagem; ● Resolver situações-problema em que dados são apresentados por meio de gráficos; ● Resolver situações-problema que envolvam as quatro operações, sistema monetário e frações; ● Usar estratégias de verificação pelo uso de cálculo mental; ● Utilizar unidades usuais de comprimento, capacidade e de tempo, massa e temperatura; ● Valorizar a troca de experiências com colegas como forma de aprendizagem.	● Medidas de tempo: horas e calendário; ● Medidas: tempo, massa, capacidade, comprimento e superfície; ● Milhão: classes, leitura e representação; ● Multiplicação por 10, 100 e 1000; ● Números decimais: décimos, centésimos e milésimos; ● Números naturais até 999999. ● Números naturais: ordens e classes, valor posicional; ● Números pares e ímpares; ● Números naturais: composição e decomposição, valor posicional; ● Operações inversas; ● Operações de adição, subtração, multiplicação e divisão com técnica; ● Operações: ideias, termos e propriedades; ● Perseverança, esforço e disciplina na busca de resultados (ODS 4, 5, 8, 9, 10); ● Porcentagem; ● Possibilidades (combinações); ● Produção de textos escritos a partir da interpretação de gráficos e tabelas; ● Reconhecimento de números fracionário, racional e decimal no contexto diário; ● Representação decimal na reta numérica; ● Resolução de problemas envolvendo as quatro operações fundamentais (leitura e interpretação); ● Retas: paralelas, concorrentes e perpendiculares; ● Simplificação e comparação de frações. ● Sistema monetário brasileiro; ● Tabelas e gráficos; ● Valorização da troca de experiências com seus colegas como forma de aprendizagem.

ESTRATÉGIAS

- Calculadora;
- Cálculo mental e escrito;
- Calendário;
- Compreensão e interpretação de dados matemáticos e desafios;
- Confecção de tabelas e gráficos;
- Confecção e pesquisas de tabelas e gráficos;
- Desafios matemáticos;
- Jogos matemáticos e desafios;
- Leitura e escrita de diferentes algarismos;
- Livros didáticos e paradidáticos
- Material dourado;
- Pesquisas;
- Recorte, colagem, desenho e uso de materiais diversos (sucata);
- Réguas;
- Relógios e calendários;
- Resolução de situações-problema e desafios com panfletos e outros de uso rotineiro;
- Revisão, utilizando material dourado e outros materiais concretos;
- Sala de informática.

HISTÓRIA – PRIMEIRO ANO	
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	**CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS**
• Analisar as diferentes formas de organização familiar (ODS 1, 4, 5, 10, 11, 16); • Buscar informações em diferentes fontes (ODS 4); • Compreender a importância e os diferentes meios de transporte e comunicação através dos tempos (ODS 11); • Conhecer a origem do próprio nome; • Conhecer e respeitar a cultura os costumes do povo brasileiro (folclore) (ODS 2, 4, 11); • Conhecer festas populares brasileiras (ODS 2, 4, 11); • Conhecer história familiar (ODS 1, 4, 5, 10, 11, 16); • Conhecer o histórico do município de Leme, seu hino e sua bandeira (ODS 4, 11 e 16); • Cuidar e manter a higiene corporal e dos alimentos (ODS 2, 3, 6); • Desenvolver noções de anterioridade e posterioridade; • Explorar causas e consequências de diferentes situações do cotidiano (ODS 4, 5, 6, 10, 13, 14, 15); • Identificar as fases da vida e a ideia de temporalidade; • Identificar o papel desempenhado por diferentes sujeitos em diferentes espaços – escola, família, comunidade; • Reconhecer as diferentes formas de organização da comunidade: os vínculos pessoais e as relações de amizade; • Reconhecer e respeitar a diversidade do grupo social; • Reconhecer escola como espaço de convivência social (ODS 1, 3, 4, 5, 10, 16); • Valorizar a memória oral (ODS 4) • Valorizar a oportunidade de conhecer mais a respeito do universo cultural dos povos indígenas (ODS 1, 4, 10, 11, 14, 15 e 16); • Valorizar a pesquisa como fonte de informação (ODS 4, 8, 9, 10, 16, 17).	• Brinquedos e brincadeiras (hoje e antigamente). • Busca de informações em diferentes fontes (ODS 4); • Causas e consequências de situações do cotidiano (ODS 4, 5, 6, 10, 13, 14, 15); • Conhecimento da origem do nome; • Cultura e costumes (folclore) (ODS 2, 4, 11); • Desenvolvimento de noções de anterioridade e posterioridade; • Escola – espaço de convivência social (ODS 1, 3, 4, 5, 10, 16); • Família (ODS 1, 4, 5, 10, 11, 16); • Famílias indígenas (ODS 1, 4, 5, 10, 11, 16); • Famílias são diferentes? • Fases da vida; • Festas típicas da região (ODS 2, 4, 11); • Hábitos de higiene (hoje/antigamente) (ODS 3 e 6); • Hábitos e costumes indígenas (ODS 2, 4, 11); • Índios e sua cultura (ODS 4, 11 e 16); • Leitura de diferentes gêneros em busca de informações; • Leme, sua história, hino e bandeira (ODS 4, 11 e 16); • Meios de comunicação; • Meios de transporte e regras de trânsito, meios de comunicação; • Minha história e minha família (ODS 1, 4, 5, 10, 11, 16); • Os diferentes tipos de famílias e o cotidiano familiar. (ODS 1, 4, 5, 10, 11, 16) • Sequência, crianças e seus brinquedos; • Valorização da cultura indígena (ODS 2, 4, 10, 11); • Valorização da memória oral (ODS 4); • Valorização da pesquisa (ODS 4, 8, 9, 10, 16, 17).
ESTRATÉGIAS	
• Árvore genealógica (ODS 1, 4, 5, 10, 11); • Buscas, análise, interpretação e troca de informações colhidas em diferentes fontes familiares; • Documentos: certidão de nascimento; • Leituras diversas; • Livros didáticos, paradidáticos; • Pesquisas online. • Recorte, colagem, desenho, cartaz etc.; • Sala de leitura; • Vídeos.	

HISTÓRIA – SEGUNDO ANO	
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	**CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS**
• Compilar conhecimentos registrados em diferentes fontes; • Compreender a influência indígena e africana na cultura brasileira (ODS 2, 4, 11); • Compreender os diferentes tipos de famílias, bem como a história de cada uma- memórias (ODS 1, 4, 5, 10, 11 e 16); • Conhecer a história da Independência do Brasil; • Conhecer e identificar as riquezas das festas populares brasileiras; • Conhecer e respeitar as diferenças raciais (ODS 4, 10 e 16);	• Alimentação (ODS 1, 2, 3, 6, 8, 10 e 11); • As pessoas da minha escola (ODS 1, 4, 5, 10, 12 E 16); • Brasil e 07 de setembro (ODS 4, 10, 11 E 16); • Brinquedos e brincadeiras; • Busca análise, interpretação, comparação e troca de informações colhidas em diferentes fontes a respeito de um mesmo acontecimento, fato ou tema histórico; • Casas de antes e de hoje (ODS 6, 10 e 11); • Consciência negra (ODS 4, 10 e 16);

● Conhecer e valorizar os costumes de diferentes famílias (ODS 1, 4, 5, 10, 11 e 16); ● Conhecer o bairro onde mora e sua história; ● Conhecer os aspectos culturais e histórico de Leme; ● Desenvolver a habilidade para pesquisar, sintetizar, reconhecer as ideias centrais do texto, formular hipóteses, interpretar, registrar e expressar suas conclusões, opiniões e sentimentos. ● Estabelecer relações de tempo - entre presente/ passado – antes, durante, ao mesmo tempo e depois; (ODS 4 e 10); ● Identificar diferentes formas de trabalho e sua importância na comunidade local (ODS 1, 2, 4, 5, 8, 9 e 10); ● Identificar diferentes tipos de moradias; ● Identificar e reconhecer elementos de moradias antigas e atuais (ODS 1, 10 e 11); ● Identificar e respeitar a diversidade das estruturas familiares (ODS 1, 4, 5, 10, 11, 16); ● Identificar e utilizar diferentes marcadores de tempo – relógio e calendário; ● Identificar fatos da vida e cotidiano (ODS 1, 2, 3, 4, 5 e 10); ● Identificar os diferentes meios de comunicação; ● Identificar os motivos que aproximam e separam as pessoas – grupos sociais / grau de parentesco; ● Identificar práticas e papéis sociais que as pessoas exercem em diferentes grupos sociais (ODS 1, 2, 4, 5, 8, 9 e 10); ● Interpretar o Hino de Leme; ● Observar, comparar e registrar as semelhanças e diferenças entre os meios de transporte e comunicação utilizados pela localidade e pela comunidade; ● Perceber as transformações ocorridas nos hábitos de higiene das pessoas (ODS 3, 6 e 11); ● Perceber situações que remetam as mudanças ao longo dos tempos, conceito de pertencimento e memória; ● Reconhecer a casa e escola como ambiente de aprendizado (ODS 1, 3, 4, 5, 10, 11 e 16); ● Reconhecer as influências africanas e indígenas como elemento fundamental na formação do povo brasileiro (ODS 4, 10 e 16); ● Reconhecer e respeitar os diferentes hábitos alimentares (ODS 1, 2 e 3); ● Reconhecer os espaços sociais e a convivência entre as pessoas; ● Reconhecer os fatos históricos como Dia da Bandeira, Proclamação da República e Consciência Negra (ODS 4, 10 e 16); ● Reconhecer seu sobrenome, dos pais e avós (ODS 1, 4, 5, 10, 11 e16); ● Valorizar diversas tradições culturais populares - folclore (ODS 4 e 11).	● Crianças, jovens, adultos e idosos (ODS 4, 10 E 11); ● Datas comemorativas, cívicas e análise de fatos históricos (ODS 4, 10, 11 E 16); ● De onde vem o sobrenome; ● Diferentes bairros, a vida no bairro e a história de seu bairro (ODS 5, 6, 8, 10, 11 e 12); ● Diferentes calendários; ● Diferentes composições familiares (ODS 1, 4, 5, 10, 11 e 16); ● Direitos e deveres (ODS 4, 10 e 16); ● Escola do Brasil e do Mundo (ODS 1, 4, 10 e 16) ● Eu e as pessoas a minha volta (ODS 1, 4, 5, 10 e 11); ● Famílias no passado e no presente (ODS 1, 4, 5, 10, 11 e 16); ● Fases da nossa vida (ODS 1, 4, 5 e 10); ● Festas populares (ODS 4, 11 e 16); ● Higiene pessoal e coletiva (ODS 3, 6 e 12); ● Hino de Leme (bandeira) (ODS 4, 11 e 16); ● História do município de Leme (ODS 4, 10, 11 E 16); ● Histórias e objetos familiares (ODS 1, 4, 5, 10, 11 e 16); ● Influência dos povos indígena e africanos na cultura brasileira (ODS 4, 10 e 16); ● Meio ambiente (casa/escola) (ODS 2, 3, 6, 7, 13, 14, 15); ● Meios de Comunicação e transporte; ● Mudanças nos costumes das famílias através de fotos e figuras (ODS 1, 4, 5, 10, 11 e 16); ● Muitas cidades, muitos lugares e cidades antigas e atuais (ODS 6, 7, 10 e 11); ● Nome completo, local de nascimento, de onde vem o sobrenome (ODS 1, 4, 5, 10, 11 e 16); ● Nomes e sobrenomes; ● O trabalho de cada um (ODS 4, 5, 8 e 10); ● Origem da família (ODS 1, 4, 5, 10, 11 e16); ● Os materiais usados variam com o tempo; ● Pinturas rupestres; ● Referências de lazer; ● Relações da cultura brasileira e outros povos (ODS 4, 10, 11, 13 e 16); ● Relações entre os objetos de ontem e hoje; ● Serviços públicos do seu bairro (ODS 2, 3, 4, 6, 8, 9, 11 e 16); ● Tipos de moradias (ODS 1, 10 e 11); ● Tradições familiares (ODS 4, 5 e 10); ● Valorização das tradições folclóricas – costumes e crendices (brincadeiras, músicas e comidas) (ODS 2, 4 e 11); ● Vestuário.
ESTRATÉGIAS	
● Análise de imagens e obras de arte; ● Cartazes, músicas, pesquisas; ● Certidão de nascimento; ● Deleites; ● Entrevista; ● Informática; ● Leitura de diferentes textos; ● Leitura de imagens e fotos de pontos turísticos da cidade de Leme; ● Leitura diversa: compartilhada, profº para aluno, aluno para profº, individuais e outras; ● Leituras diversas;	

- Linha do tempo;
- Livros didáticos, paradidáticos.
- Maquetes;
- Montagem de figuras;
- Painéis comemorativos;
- Pesquisas;
- Produções e correções de textos individuais e coletivas;
- Sala de informática;
- Textos e interpretação;
- Vídeos e filmes.

HISTÓRIA – TERCEIRO ANO	
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	**CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS**
● Analisar acontecimentos de diferentes tempos e espaços, identificar diferenças e semelhanças (ODS 1, 5 e 10); ● Comparar as relações de trabalho e lazer atual e ao longo dos tempos e espaços; ● Conhecer e respeitar as manifestações populares tradicionais do município (ODS 4, 5, 10 e 11); ● Conhecer os espaços públicos da cidade de Leme e identificar suas funções; ● Desenvolver a habilidade para pesquisar, sintetizar, reconhecer a ideia central de um texto de acontecimentos ocorridos ao longo do tempo em Leme e na região; ● Desenvolver noções básicas de anterioridade, simultaneidade e posterioridade; ● Diferenciar espaços domésticos, públicos e conservação ambiental; ● Diferenciar o modo de vida do presente e do passado ● Entender que o equilíbrio e futuro do planeta dependem da preservação da água (ODS 6, 12, 13 e 14); ● Estudar as diferentes formas com as quais os seres humanos lidam com os resíduos gerados nas diferentes atividades que realizam (ODS 6, 7, 9 e 12); ● Formular hipóteses, interpretar, registrar e expressar conclusões, opiniões e sentimentos. ● Identifica e utilizar medições e marcadores de tempo; ● Identificar a produção de marcos de memória da cidade de Leme e região; ● Identificar as diferentes profissões do campo e da cidade; ● Identificar elementos culturais, sociais e políticos dos patrimônios históricos de Leme e região; ● Identificar grupos populacionais que formam a cidade de Leme e a região; ● Investigar e conhecer as origens familiares (ODS 1, 4, 5, 10, 11 e 16); ● Reconhecer a diversidade étnico cultural do Brasil; ● Reconhecer a origem do município de Leme e a maneira como foram e são organizados os espaços urbano e rural, estabelecendo semelhanças e diferenças e a interdependência entre ambas ao longo dos anos (ODS 4, 6, 8, 9, 10, 11, 12 e 16); ● Reconhecer diferenças quanto à percepção do tempo; ● Reconhecer e analisar influências culturais trazidas por diferentes povos ao nosso país, em especial as culturas africanas, indígenas e migrantes (ODS 10, 11 e 16); ● Reconhecer no calendário as datas comemorativas que marcam os festejos - locais e nacionais - e são consideradas feriados;	● Arte e cultura em forma de som; ● Busca análise, interpretação, comparação e troca de informações, colhidas em diferentes fontes a respeito de um mesmo acontecimento, fato ou tema histórico; ● Calendário – tempo (medições, marcadores e simultaneidade); ● Compreensão da cidadania como participação social e política através do exercício de direitos e deveres (ODS 1, 2, 4, 5, 10, 11 e 16); ● Datas comemorativas e análise de fatos históricos (ODS 5, 10 e 16); ● Datas comemorativas: os feriados e as festas tradicionais brasileiras (ODS 4 e 10); ● Diversidades culturais brasileiras (ODS 4, 10 e 11); ● Festas populares; ● Histórico e hino de Leme (ODS 4); ● Influências culturais no país (ODS 4 e 10); ● Manifestações folclóricas – costumes e crendices (brincadeiras, músicas, danças e comidas) (ODS 2, 4 e 10); ● Municípios: patrimônios, memórias e paisagens (ODS 2, 4, 11, 15 e 16); ● O Município (ODS 4, 11 e 16); ● Regras de convivência; ● Respeitar o ambiente preservando a vida, o patrimônio social e cultural (ODS 1, 2 6, 7, 11, 12, 13, 14 e 15); ● Tempo cronológico.

● Reconhecer o papel da fotografia como forma de registro; ● Reconhecer o uso da tecnologia em diferentes contextos; ● Respeitar diferenças e valorizar a própria cultura (ODS 4).	

ESTRATÉGIAS

- Entrevista;
- Fotos;
- Leitura de imagens;
- Leituras diversas;
- Linha do tempo;
- Livros didáticos, paradidáticos;
- Pesquisas;
- Revistas, jornais, internet e outros;
- Textos e interpretação;
- Vídeos.

HISTÓRIA – QUARTO ANO	
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	**CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS**
● Compreender os motivos e consequências do deslocamento das pessoas (migração e imigração) para cidade de Leme e analisá-las (ODS 1, 2, 4, 10, 11 e 16); ● Conhecer alguns aspectos dos deslocamentos da população e de mercadorias ao longo dos tempos – adaptações e ou marginalização (ODS 1, 2, 4, 10, 11 e 16); ● Conhecer as diferentes culturas do país (ODS 1, 2, 4, 10, 11 e 16); ● Conhecer e respeitar diferentes religiões, culturas e costumes (ODS 1, 2, 4, 10, 11 e 16); ● Conhecer e valorizar as relações entre as pessoas, o lugar, os elementos da cultura, as relações afetivas e de identidade com o lugar onde vivem – cidade de Leme (ODS 1, 2, 4, 10, 11 e 16); ● Construir linhas do tempo e relacionar a história local, a história regional e nacional (ODS 1, 2, 4, 10, 11 e 16); ● Desenvolver a habilidade para pesquisar, sintetizar, reconhecer a ideia central de um texto, expressando sentimentos, opiniões e conclusões; ● Identificar a importância dos caminhos terrestres, fluviais e marítimos para o comercio de mercadorias; ● Identificar as mudanças e as permanências ao longo do tempo; ● Identificar as razões dos deslocamentos populacionais ocorridos no passado entre africanos e indígenas em nosso país (ODS 1, 2, 4, 10, 11 E 16); ● Identificar as transformações ocorridas na cidade de Leme e analisar as interferências no modo de vida de seus habitantes; ● Identificar as transformações ocorridas nos meios de comunicação – seus significados para os diferentes grupos sociais; ● Identificar causas e consequências de fluxos populacionais para o Brasil – formação da sociedade (ODS 1, 2, 4, 10, 11 E 16); ● Identificar os grandes marcos da história da humanidade; ● Reconhecer a ação do homem na história ao longo do tempo e espaço;	● Busca análise, interpretação, comparação e troca de informações, colhidas em diferentes fontes a respeito de um mesmo acontecimento, fato ou tema histórico; ● A Abolição da Escravatura (ODS 4 e 10); ● A chegada dos portugueses no Brasil; ● A Nova República (ODS 16). ● A Proclamação da República (ODS 16); ● Capitanias Hereditárias (ODS 10, 11 e 16); ● Crianças e seus brinquedos; ● Datas comemorativas; ● Deslocamento populacional ocorridos no passado (Europa/Brasil); ● Encontro de um novo mundo; ● Era Vargas (ODS 16); ● Eu e minha escola (ODS 4 e 11); ● Eu e minha rua (ODS 4 e 11); ● Eu já fui diferente; ● Eu, hoje, sou assim; ● Famílias são diferentes? (ODS 1, 4, 5, 10 e 16) ● Governo – geral (ODS 16); ● Governos Militares (ODS 16); ● Hino de Leme – bandeira e brasão (ODS 16); ● História pré-cabraliana ou pré-colonial; ● Inconfidência Mineira (ODS 16); ● Independência do Brasil; ● Meu dia a dia; ● Migração, emigração e imigração (ODS 1, 2, 10, 11 e 16); ● Minha história, minha família (ODS 1, 2, 4, 10, 11 e 16); ● Moradias (ODS 4 e 11); ● Muitas culturas em nosso território; ● O caminho de casa até a escola (ODS 4); ● O encontro dos povos; ● Os períodos Republicanos (ODS 16); ● Os primeiros seres humanos da América; ● Período da democratização (ODS 16); ● Por que os Europeus navegavam? (ODS 14); ● Reconhecimento da origem do município e distribuição dos espaços urbano e rural – migração;

● Reconhecer a origem do município de Leme e a maneira como foram e são organizados os espaços urbano e rural, estabelecendo semelhanças e diferenças e a interdependência entre ambas ao longo dos anos (ODS 1, 2, 4, 10, 11 E 16); ● Reconhecer características da organização política e da administração urbana de Leme (ODS 2, 4, 11 e 16); ● Reconhecer diferentes tipos de registro; ● Reconhecer que diferentes sujeitos possuem percepções diferentes da realidade, estejam eles inseridos no mesmo tempo e espaço ou em tempos e espaços diferentes (ODS 4); ● Refletir sobre as transformações no meio natural (ODS 12, 13 e 15); ● Selecionar em seus lugares de vivências e em suas histórias familiares, componentes de culturas diferentes (ODS 1, 4, 5 e 10); ● Utilizar diferentes fontes de pesquisa; ● Valorizar e preservar a memória de sua localidade.	● Reconhecimento das características da organização política e administrativa urbana do município (ODS 2, 4, 11, 12 e 16); ● Transformação cultural – tradição: comida, vestimentas, festas, lendas e mitos, folclore.
ESTRATÉGIAS	
● Busca, análise, interpretação e troca de informações colhidas em diferentes fontes familiares; ● Confecção de mural; ● Diálogo como forma de mediar conflitos e de tomar decisões coletivas; ● Discussão de temas em classe e elaboração de textos coletivos e individuais; ● Entrevistas, filmes, músicas, imagens, teatro, som, jornais, revistas, calendários; ● Leitura compartilhada e outras; ● Leituras diversas; ● Linha do tempo; ● Livros didáticos e paradidáticos. ● Pesquisas; ● Produção de textos; ● Projeto; ● Reconhecimento da ideia central de textos; ● Recorte, colagem, desenho, cartazes, etc; ● Registro e opiniões, conclusão e sentimentos; ● Relatórios, pesquisas e questões; ● Revistas. ● Sala de informática; ● Sala de leitura; ● Sínteses históricas relacionando os movimentos significativos da história; ● Vídeos e filmes.	

HISTÓRIA – QUINTO ANO	
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	**CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS**
● Analisar alguns aspectos relacionados às grandes navegações (ODS 14 e 16); ● Analisar aspectos sociais, políticos, econômicos ou culturais entre sociedades de diferentes tempos (ODS 1, 2, 4, 5, 8, 9, 10 e 11); ● Apresentar algumas economias regionais do Brasil Imperial, isto é, ao longo do século XIX (ODS 4, 8, 9 e 11); ● Aprofundar nos estudos sobre a imigração de diferentes nacionalidades que passaram a viver no Brasil (ODS 11); ● Articular as formas de organização do espaço e práticas sociais dos grupos de convívio atuais e do passado com sua situação na vida e no trabalho (ODS 1, 8, 9 e 11); ● Compreender a ampliação da cidadania como processo histórico de conquista de direitos dos povos e de grupos sociais (ODS 1, 2, 4, 5, 8, 9, 10 e 11); ● Compreender o conceito de democracia (ODS 16); ● Compreender o conceito de política (ODS 16);	● A captura de imagem: cinema; ● A indústria no Brasil (ODS 9); ● A lavoura de cacau (ODS 2 e 8); ● A população brasileira entre o século XIX e o século XX (ODS 11 e 12); ● A relação entre o passado e o presente; ● A revolução industrial (ODS 1, 5, 8, 9, 10, 11 e 12); ● A vida atualmente e no passado; ● Acaba o império... Começa a República (ODS 16); ● Antigas profissões (ODS 8 e 9); ● As meninas na história (ODS 4, 5 e 10). ● Brasil urbano; ● Brasil, Cidades e indústrias na virada do Século XIX (ODS 5, 8, 9, 10, 11 e 12); ● Breve história das comunicações; ● Conhecimento sobre a Primeira Constituição do Brasil; Constituição de 1988 e Proclamação da República (ODS 16);

- Conhecer a história de opressão do negro e sua luta pela liberdade e pela vida - Consciência Negra; (ODS 1, 2, 8, 9, 10 e 11);
- Conhecer algumas formas de preconceito e intolerância (ODS 1, 2, 8, 9, 10 e 11);
- Conhecer alguns aspectos da 1ª Constituição do Brasil: Carta de 1824 – da Constituição de 1988, participação popular e aspectos relativos ao processo de Proclamação da República, identificando transformações sociais e políticas no país (ODS 16);
- Conhecer alguns aspectos que marcaram as mudanças econômicas e políticas no contexto mundial e nacional na virada do século XIX para o XX (ODS 5, 8, 9, 10, 11 e 12);
- Conhecer brincadeiras indígenas e africanas;
- Conhecer e compreender as unidades de medida do tempo ao decorrer da história;
- Conhecer tradições folclóricas brasileiras;
- Desenvolver a cidadania ativa (ODS 1, 3, 4, 5, 8, 9, 10, 11, 12, 13 e 16);
- Desenvolver atitudes em relação a dominação, submissão e desigualdade (ODS 1, 4, 5, 10 e 11);
- Desenvolver postura de repúdio a qualquer manifestação preconceituosa e/ou discriminatória;
- Destacar alguns produtos agropecuários que tiveram relevância na construção da paisagem das diferentes regiões do Brasil (ODS 1 e 2);
- Entender temas como a Revolução Industrial e o início da industrialização no Brasil, a economia cafeeira e as transformações que o capital advindo das exportações proporcionou (ODS 2, 4, 8, 9, 11 e 12);
- Estabelecer relações de rupturas ou permanências entre o passado e o presente;
- Estabelecer relações e influências de outros povos em nossa cultura;
- Expressar ideias e conclusões através de diferentes linguagens e fontes;
- Formular e expressar uma reflexão a respeito das mudanças e das permanências identificadas nas maneiras de trabalhos / nas práticas dos trabalhadores ao longo do tempo em diferentes lugares (ODS 1, 2, 9, 9 e 11);
- Identificar diferentes tipos de conteúdo e fontes históricas;
- Identificar e comparar as condições de existência de diferentes grupos sociais em diferentes períodos temporais e localidade;
- Identificar mudanças nos marcos de memória ao longo do tempo, relacionando-os a diferentes contextos históricos;
- Identificar os diferentes tipos de trabalhos e trabalhadores responsáveis pelo sustento dos grupos de convívio dos quais participam atualmente e no passado (ODS 1, 2, 4, 8, 9 e 11)
- Ler e comparar pontos de vista, em diferentes fontes sobre questões cotidianas;
- Organizar no tempo os processos de sedentarização e urbanização;
- Perceber influências indígenas na formação da cultura brasileira;
- Reconhecer grupos que lutam e lutaram por causas sociais, étnicas, políticas e econômicas (ODS 4, 5, 10, 11 e 16);
- Reconhecer transformações nos modos de vida relacionados ao desenvolvimento das tecnologias de informações e comunicações;
- Respeitar a etnia brasileira;
- Cortiços e favelas (ODS 6 e 11);
- Democracia (ODS 4, 8, 11 e 16);
- Diferentes documentos para contar a história;
- Energia elétrica; bondes elétricos (ODS 7).
- Expressão de ideias e conclusões através de diferentes linguagens e fontes;
- Final do Império (ODS 16);
- História do município (ODS 2, 4, 8 e16);
- Identificando mudanças;
- Imigrantes no Brasil: a construção da diversidade cultural (ODS 2, 4, 5, 10 e 11);
- Industrialização: surgem os primeiros operários (ODS 8, 9 e 11);
- Influência dos povos indígenas e africanos;
- Movimento operário (ODS 8, 9, 11 e 12);
- Negros – luta pela liberdade e pela vida. (Consciência Negra) (ODS 1, 2, 4, 5, 8, 9, 10 e 11);
- Novas tecnologias e as mudanças no cotidiano (ODS 7, 9, 12 e 13);
- O Brasil e as mudanças na virada do século XIX;
- O Egito, os deuses;
- O Nordeste açucareiro e algodoeiro (ODS 2 e 15);
- O Norte dos seringais (ODS 15);
- O Sul e a agropecuária (ODS 2 e 15);
- O tempo da fábrica (ODS 9);
- O voto é secreto (ODS16);
- Os períodos históricos;
- Patrimônios da humanidade na África (ODS 4).
- Poder político (ODS 1, 4, 5, 10, 11 e 16);
- Política (ODS 1, 4, 5, 10, 11 e 16);
- Prática da cidadania (ODS 1, 3, 4, 5, 8, 9, 10, 11, 12, 13 e 16);
- Produção agropecuária (ODS 2, 13 e 15);
- Quando surgiram as primeiras cidades;
- Reconhecimento dos grupos que lutam e lutaram por causas sociais, étnicas, políticas e econômicas (ODS 1, 4, 5, 10, 11 e 16);
- Reinos africanos: vizinhos e rivais;
- Século XIX e asa economias regionais;
- Sedentarização e sedentarismo (ODS 2 e 3);
- Transformações na passagem urbana (ODS 2 e 11);
- Trocas e comércio;
- Uma República para poucos (ODS 10 e 16);
- Usos e costumes folclóricos;
- Valorização das ações coletivas.

● Utilizar diferentes fontes de informação para leituras críticas; ● Valorizar ações coletivas; ● Valorizar o patrimônio cultural de matriz indígena e africana; ● Valorizar o protagonismo feminino na sociedade (ODS 4, 5 e 10); ● Verificar a mudança política, da Monarquia para a República, e a ampliação da participação política da sociedade (ODS 4, 5, 10, 11 e 16).	

ESTRATÉGIAS

- Confecção de cartazes e exposições
- Diálogo como forma de mediar conflitos e de tomar decisões coletivas;
- Diferentes tipos de registro e opiniões, conclusão e sentimentos;
- Discussão de temas em classe e elaboração de textos coletivos e individuais, explicações para classe, opinião própria;
- Documentários.
- Entrevistas, filmes, músicas, imagens, teatro, som, leituras diversas, jornais, revistas, calendários;
- Entrevistas, músicas, imagens, som, jornais, calendários;
- Internet;
- Leitura compartilhada e outras;
- Leitura deleite e outras;
- Linha do tempo;
- Livros didáticos, paradidáticos.
- Pesquisa em jornais, revistas, livros didáticos e paradidáticos na sala de leitura escolar e online;
- Registro e opiniões, conclusão e sentimentos;
- Relatórios, pesquisas e questões;
- Sala de informática;
- Sínteses históricas relacionando os movimentos significativos da história;
- Vídeos.

GEOGRAFIA – PRIMEIRO ANO	
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	**CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS**
● Associar mudanças de vestuário e hábitos alimentares em sua comunidade ao logo do ano – decorrente da variação de temperatura e umidade do ambiente; ● Comparar a suas realidades envolvendo os ritmos naturais com a realidade de outros espaços e tempos; ● Compreender e utilizar as regras de convívio em diferentes espaços; ● Compreender e utilizar os meios de comunicação adequadamente; ● Conhecer e reconhecer alguns fatos sobre o município de Leme através de textos, fotos e leitura de imagens. ● Criar mapas mentais e desenhos para representar espaços; ● Descrever características dos lugares de vivência relacionadas aos ritmos da natureza – sol, chuva, vento, calor, frio, etc; ● Descrever características observadas de seus lugares de vivência: moradia, escola. ● Descrever e comparar diferentes tipos de moradia e objetos de uso cotidiano; ● Descrever e relatar semelhanças e diferenças de usos de espaços público. ● Desenvolver atitudes de cuidados com o ambiente escolar (ODS 4 11 e 12); ● Desenvolver atitudes de preservação com relação ao meio ambiente (ODS7, 11, 12, 13, 14 e 15); ● Desenvolver noções de legenda; ● Elaborar mapas simples e utilizá-los para localizar elementos do seu local de vivência;	● Ambiente em equilíbrio: terrestre e aquático (ODS 12, 13, 14 e 15); ● Ciclos Naturais; ● Condições de vida nos lugares de vivência; ● Conexões e escalas; ● Conhecer o espaço geográfico do ambiente escolar; ● Cuidados com o ambiente escolar; ● Desenvolvimento de atitudes de preservação do meio ambiente (ODS7, 11, 12, 13, 14 e 15); ● Desenvolvimento de noções de legenda, de tempo e de espaço. ● Diferentes tipos de trabalho existentes no seu dia a dia; ● Elementos naturais e construídos pelo homem (ODS 4, 7, 8, 9 e 11); ● Exploração de mapas (caça ao tesouro); ● Formas de pensamento espacial; ● Formas de representação espacial; ● Lateralidade; ● Leme – centro da cidade e locais turísticos (ODS 11 e 16) ● Localização de grupos indígenas; ● Meios de transporte e comunicação; ● Mundo do trabalho (ODS 8); ● Natureza, ambientes e qualidade de vida; ● Noção de mapa; ● O modo de vida das crianças em diferentes lugares; ● O sujeito e seu lugar no mundo

• Identificar e descrever as atividades de trabalho relacionados com o dia a dia da sua comunidade; • Identificar em representações os referenciais espaciais: frente e atrás, esquerda e direita, em cima e embaixo, dentro e fora – tendo o corpo com referência; • Identificar semelhanças e diferenças de usos de espaços público: praças, parques, etc. • Identificar semelhanças e diferenças entre os jogos e brincadeiras entre diferentes lugares e épocas; • Identificar semelhanças e diferenças entre os lugares. • Identificar técnicas e materiais utilizados na produção de diferentes objetos; • Observar e descrever ritmos naturais: dia e noite; • Observar e descrever ritmos naturais: temperatura e umidade; • Observar, comparar e reconhecer a rua onde mora e o bairro, localizando pontos de referência; • Observar, comparar e reconhecer o espaço escolar; • Orientar-se através do espaço desenhando percursos; • Reutilizar materiais recicláveis para construir brinquedos (ODS 12).	• Observação, comparação e reconhecimento do espaço escolar; • Percurso da casa à escola; • Pontos de referência.; • Reutilização de materiais recicláveis; • Rua e bairro (ODS 11); • Sequência. “De que são feitos os brinquedos?” • Situações de convívio em diferentes lugares; • Vida cotidiana.
ESTRATÉGIAS	
• Desenhos, cartazes, sucatas etc.; • Identificação e representação do lugar onde vive através de: desenhos, cartazes, sucatas, etc; • Jogos diversos. • Leitura de imagens e fotos; • Leituras diversas; • Livros didáticos e paradidáticos. • Mapas para observação da localização nosso município, região, estado, país; • Pesquisas, relatos, análise e produção de textos, análise de fotos, maquetes, mapas, reportagens, etc; • Produção de textos coletivo e individual; • Projetos Integradores; • Projetos interdisciplinares; • Quebra-cabeça; • Sala de informática; • Sala de leitura; • Temas geradores; • Trabalhos em grupos; • Vídeos.	

GEOGRAFIA – SEGUNDO ANO	
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	**CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS**
• Ampliar a noção de mapas; • Ampliar princípios de localização e posição dos objetos – frente e atrás, esquerda e direita, em cima e embaixo, dentro e fora – por meio de representações; • Analisar mudanças e permanências, analisando imagens; • Apropriar-se das regras de trânsito compreendendo sua importância para a preservação da vida (ODS 11); • Buscar, interpretar e registrar informações sobre a população existente do bairro, em que o aluno está inserido, estabelecendo relações com as funções dos espaços (ODS 4); • Classificar os meios de comunicação; • Classificar os meios de transportes; • Comparar costumes e tradições de diferentes populações inseridas no bairro e na comunidade em que vive (ODS 10 e 11)	• A cidade e o campo: aproximações e diferenças (ODS 2 e 11); • A floresta, o rio e mar (ODS 12, 13, 14 e 15); • Agricultura indígena; • Análise de imagem ontem e hoje; • Atividades econômicas existentes na paisagem local (ODS 1, 2, 8, 9 e 11); • Características físicas do sujeito (ODS 3, 4 e 10); • Cartografia/itinerário; • Conexões e escalas; • Convivência e interações entre as pessoas da comunidade; • Crianças do mundo e crianças daqui e de outros lugares (ODS 10); • Diferentes materiais (metal, madeira, ferro etc.); • Direitos das crianças (ODS 3, 4 e 16);

● Comparar diferentes meios de comunicação na comunidade, reconhecendo seu papel na conexão entre lugares; ● Comparar diferentes meios de transporte na comunidade, reconhecendo seu papel na conexão entre lugares; ● Compreender a escola como um ambiente coletivo e um lugar de ensinar, aprender e conviver (ODS 1; 3, 4, 5, 10 e 16); ● Compreender as mudanças de paisagem devido à urbanização; ● Compreender as normas vigentes da escola; ● Compreender os riscos para a vida e para o ambiente, bem como o uso responsável dos meios de transporte e de comunicação; ● Conhecer a importância da Mata Atlântica (ODS 13, 14 e 15); ● Conhecer a organização do espaço geográfico, descrevendo-o; ● Conhecer as semelhanças e diferenças do rio, mar e floresta (ODS 11, 14 e 15); ● Conhecer o caminho de casa até a escola; ● Conhecer os direitos das crianças (ODS 1, 2, 3, 4, 5, 10, 11 e 16); ● Descrever a história das migrações no bairro e na comunidade em que vive; ● Descrever as atividades extrativas de diferentes lugares, identificando os impactos ambientais. ● Desenvolver a noção de lateralidade; ● Identificar as diferentes perspectivas da visão; ● Identificar e reconhecer diferentes formas de representação (desenho, mapa, maquete); ● Identificar lugares através da imagem de mapas e fotografias; ● Identificar lugares e objetos em imagens aéreas e mapas; ● Identificar o que permanece e o que muda no espaço geográfico onde vive e como isso se manifesta; ● Identificar os diferentes usos do solo e da água – plantação, extração de materiais entre outras possiblidades; ● Identificar os objetos e lugares de vivência – escola e moradia – em mapas e fotografias; ● Identificar os tipos de trabalho e a sua importância; ● Localizar a cidade de Leme e as vizinhas no mapa; ● Observar, relatar e conscientizar-se da importância dos rios, da vegetação, do solo e das construções em geral (ODS 2, 11, 14 e 15); ● Reconhecer a importância de cuidar do lugar onde vive, valorizando a separação do lixo e reciclagem e limpeza do ambiente; (ODS 11, 13, 14 e 15); ● Reconhecer a importância do solo e da água para a vida; ● Reconhecer a importância e o respeito as diferenças (ODS 5 e 10); ● Reconhecer a localização e posição de objetos e pessoas, representação espacial da sala. ● Reconhecer os diferentes tipos de moradias (ODS 10 e 11); ● Reconhecer semelhanças e diferenças nos hábitos, nas relações com a natureza e no modo de viver das pessoas em diferentes lugares; ● Relacionar o dia e a noite a diferentes tipos de atividades sociais – horário escolar, comercial, dormir, etc; ● Representar o espaço de moradia e o espaço escolar;	● Distribuição da população (onde vivem): rua, bairro, zona rural, zona urbana, etc (ODS 10 e 11); ● Escola: espaço de convivência coletivo; ● Espaço de vivência do aluno (ambiente); ● Eu e meus vizinhos (ODS 3, 4, 10 e 11); ● Eu e minha casa, Casas e outras construções, o caminho de casa até a escola; ● Experiências da comunidade no tempo e no espaço; ● Formas de representação e pensamento espacial; ● Horas de um dia; ● Lateralidade, esquerda, direita, atrás e frente; ● Leitura de imagens (paisagem); ● Leitura de mapas; ● Locais de trabalho (ODS 8); ● Localização do município no mapa; ● Localização, orientação e representação espacial; ● Moradia, o abrigo dos seres humanos; a moradia e seu entorno; ● Mudanças e permanências; ● Mundo do trabalho (ODS 8); ● Natureza, ambientes e qualidade de vida; ● Normas de convivência; ● O que a natureza nos oferece (ODS 12); ● O sujeito e seu lugar no mundo (ODS 4); ● Observação, descrição e preservação do ambiente (ODS 12, 13, 14 e 15); ● Observando a Sala de aula; ● Olhando a escola (ODS 4); ● Percorrendo as ruas da cidade; ● Regras de trânsito, placas e faixa de pedestres; ● Riscos e cuidados nos meios de transporte e de comunicação; ● Separação do lixo para reciclagem (ODS 12, 13, 14 e 15); ● Sociedade e transformação da natureza por meio do trabalho e da tecnologia (ODS 8 e 9); ● Tipos de moradias; ● Tipos de trabalhos e lugares e tempos diferentes; ● Transformação da paisagem através dos tempos; ● Transportes terrestres, aquáticos e aéreos (ODS 13, 14 e 15); ● Visão de cima, de frente e oblíqua; ● Zona rural e urbana – meios de transporte, rios e vegetação local.

● Respeitar as diferenças e semelhanças individuais (ODS 4, 5, 10 e 16);	

ESTRATÉGIAS

- Análise de imagens;
- Brincadeiras para desenvolvimento da lateralidade;
- Confecção de maquetes;
- Desenhos;
- Imagens de diferentes relógios.
- Informática;
- Leitura e interpretação de imagens, mapas e fotografias.
- Livros didáticos e paradidáticos;
- Observação de figuras de maquetes;
- Pesquisas;
- Projetos Integradores;
- Projetos interdisciplinares;
- Representação da sala de aula e caminho de casa/escola;
- Sala de informática.
- Sala de leitura;
- Temas geradores;
- Textos e interpretação;
- Vídeos e filmes.

GEOGRAFIA – TERCEIRO ANO	
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	**CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS**
● Apresentar o sistema solar e os planetas; ● Comparar as atividades de trabalho em diferentes lugares; ● Comparar impactos das atividades rurais sobre o ambiente físico natural (ODS 15); ● Comparar impactos das atividades urbanas e rurais sobre o ambiente físico natural com uso de ferramentas e máquinas (ODS 2, 11 e 15); ● Comparar impactos das atividades urbanas sobre o ambiente físico natural (ODS 2, 11 e 15); ● Comparar os aspectos culturais dos grupos sociais de seus lugares de vivência; ● Comparar os processos naturais e históricos atuam na produção e na mudança das paisagens naturais e antrópicas de seus locais de vivência e de outros lugares (ODS 2, 11 e 15); ● Compreender a importância de atitudes que levem à redução na geração de resíduos (ODS 12, 13, 14 e 15); ● Conhecer as diversas representações do planeta Terra; ● Conhecer e preservar a vegetação do município (ODS 15); ● Conhecer o processo de separação do lixo e os benefícios da reciclagem (ODS 12, 13, 14 e 15); ● Construir propostas para o consumo consciente (ODS 12); ● Discutir elementos da estrutura geológica da Terra e formação do solo. ● Discutir os problemas ambientais provocados pelo uso dos recursos naturais (ODS 122; ● Distinguir elementos naturais e construídos pelo homem. ● Elaborar legendas com símbolos de diversos tipos de representações em diferentes escalas cartográficas; ● Explicar como os processos naturais e históricos atuam na produção e na mudança das paisagens naturais e antrópicas de seus locais de vivência; ● Identificar alimentos cultivados e extraídos da natureza;	● A cidade e o campo: aproximações e diferença; ● Astronomia (o sistema solar – o sol, a lua e os planetas); ● Astros do céu (o sol, a lua e os planetas); ● Caracterização do município de Leme; ● Circulação de produtos; ● Consumo de produtos (ODS 12); ● Conexões e escalas; ● Destinação de garrafas plásticas, lixo, resíduo e cidadania (ODS 1, 6, 9 11 e 12); ● Escalas cartográficas; ● Formas de pensamento espacial; ● Formas de representação espacial; ● Impacto das atividades humanas; ● Importância da água e dos rios no nosso município; córregos e rios de Leme, leitura de imagens; preservação e mata ciliar; ● Industria; ● Levantamento e organização de informações em fontes variadas; ● Matéria-prima; ● Mundo do Trabalho (ODS 8); ● Natureza, ambiente e qualidade de vida; ● O sujeito e seu lugar no mundo; ● Os solos são diferentes. ● Paisagens antrópicas; ● Paisagens naturais; ● Paisagens rurais (ODS 2, 4 e 6); ● Plantas e mapas – transformação da paisagem, leitura de imagens, importância da vegetação; ● Preservação do meio ambiente – interpretação; ● Produção; ● Representações cartográficas; ● Resíduos orgânicos (ODS 2, 11 e 12); ● Superfícies da Terra: Relevo e rios (ODS 11 e 15) ● Terra e vida – rochas: origem de tudo.

● Identificar as mudanças da paisagem e a importância da vegetação do município (ODS 15); ● Identificar as rochas como componentes do solo e relevo (ODS 15); ● Identificar características de forma e relevo em diferentes paisagens (ODS 15); ● Identificar e comparar os aspectos culturais e econômicos da cidade e do campo (ODS 2 e 11); ● Identificar e desenvolver atitudes responsáveis em relação ao trânsito. ● Identificar imagens bidimensionais em diferentes tipos de representações cartográficas; ● Identificar imagens tridimensionais em diferentes tipos de representações cartográficas ● Identificar marcas da contribuição econômica e cultural de grupos de diferentes origens em seu local de vivência; ● Identificar minerais cultivados e extraídos da natureza (ODS 15); ● Identificar os aspectos culturais dos grupos sociais de seus lugares de vivência; ● Identificar os cuidados necessários para a utilização da água na agricultura (ODS 2); ● Identificar os cuidados necessários para a utilização da água na geração de energia (ODS 7); ● Identificar os cuidados necessários para a utilização da água para garantir a manutenção do provimento de água potável; ● Identificar outros produtos cultivados e extraídos da natureza; ● Interpretar imagens bidimensionais em diferentes tipos de representações cartográficas; ● Interpretar imagens tridimensionais em diferentes tipos de representações cartográficas ● Investigar o uso dos recursos naturais –em destaque para ÁGUA (ODS 6 e 14); ● Levantar, selecionar e organizar informações a partir de fontes variadas; ● Observar elementos constituintes do dia e da noite. ● Realizar leitura de imagens para obter informações variadas; ● Reconhecer a importância da água e dos rios no nosso município (ODS 2, 3, 6, 7 e 12); ● Reconhecer a importância da preservação do meio ambiente (ODS 12, 13, 14 e 15); ● Reconhecer legendas com símbolos de diversos tipos de representações em diferentes escalas cartográficas; ● Reconhecer o sol como fonte de luz natural (ODS 7); ● Reconhecer os diferentes modos de vida de povos e comunidades tradicionais em diferentes lugares; ● Refletir sobre a ampliação dos hábitos para redução, reuso e reciclagem- descarte de materiais consumidos em casa, na escola e no entorno; ● Relacionar a produção do lixo doméstico ou da escola com problemas causados pelo consumo excessivo.	● Transformações das paisagens naturais e antrópicas; ● Trânsito (sinais e regras – pedestres, calçadas e ruas).

ESTRATÉGIAS

- Cartazes;
- Filmes, internet e fotos;
- Leituras diversas;
- Livros didáticos, paradidáticos, PNLD
- Livros: didáticos e paradidáticos.
- Localização dos continentes e países participantes nos jogos olímpicos;
- Mapas, globo terrestre e data show (Google Maps);
- Pesquisas; trabalhos individuais e em grupo;
- Placas de trânsito;
- Registros de todas as atividades realizadas;

- Sala de leitura e de informática;
- Vídeos.
- Projetos Integradores;
- Temas geradores;
- Projetos interdisciplinares;

GEOGRAFIA – QUARTO ANO	
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	**CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS**
• Adotar atitudes responsáveis de conscientização em relação ao meio ambiente (ODS 12, 13, 14 e 15); • Analisar a ação humana na conservação ou degradação das áreas naturais e antrópicas; • Analisar as interpendências entre o campo e cidade; • Comparar as características do trabalho do campo e da cidade; • Comparar tipos variados de mapas; • Compreender e utilizar os referenciais de localização e orientação; • Compreender que as atividades econômicas influenciam na organização do espaço rural (ODS 2 E 15); • Conceituar e reconhecer a função do campo e cidade, identificando suas paisagens (ODS 2, 11 e 15); • Conhecer a divisão regional e estadual brasileira; • Conhecer a importância da separação do lixo e a coleta seletiva, reciclagem e ao meio ambiente (ODS 3, 4, 5 e 12); • Conhecer as funções e papeis da Câmara de Vereadores e o papel social dos Conselhos Municipais (ODS 16); • Conhecer e identificar as diferentes regiões do Brasil; • Descrever o processo de circulação de diferentes produtos (ODS 12); • Descrever o processo de produção – transformação de matérias primas (ODS 12); • Descrever processos migratórios e suas contribuições para a formação da sociedade brasileira; • Descrever territórios étnicos culturais existentes no Brasil, terras indígenas, quilombos; • Desenvolver e valorizar atitudes positivas em relação ao lugar em que vive; • Distinguir funções e papeis do poder público municipal (ODS 11 e ODS 16); • Distinguir quais os canais de comunicação social na gestão do Município; • Distinguir unidades político-administrativas oficiais nacionais – distrito, município, unidade da federação e grande região; • Explorar a fauna e a flora brasileira e a importância de sua preservação (ODS 15); • Identificar a características das paisagens antrópicas no ambiente em que vive; • Identificar as fronteiras das unidades político-administrativas; • Identificar em mapas as características, elaboradores e finalidades; • Identificar nas paisagens naturais e antrópicas os rios; • Identificar nas paisagens naturais e antrópicas os tipos de coberturas vegetal; • Identificar nas paisagens naturais e antrópicas os tipos de relevo; • Identificar os problemas urbanos, principalmente a violência e o trânsito (ODS 11); • Identificar territórios étnicos culturais existentes no Brasil – terras indígenas, quilombos;	• A floresta, o rio e o mar (ODS 6, 14 e 15); • A indústria brasileira (ODS 9) • A superfície da terra: relevo e rios (ODS 6, 14 e 15); • A terra (ODS 15); • Agricultura (ODS 2); • Astros do céu; • Canais de participação social; • Clima (ODS 13); • Comércio (ODS 8 e 12); • Conexões e escalas; • Conservação e degradação da natureza (ODS 13); • Desmatamento (ODS 11, 13 e 15); • Divisão Política do Brasil (ODS 16); • Elementos construtivos dos mapas; • Estações do ano; • Formas de representação espacial; • Formas de pensamento espacial; • Hidrografia (ODS 14); • Instancias do poder público; • Movimento de rotação e translação (órbita); • Mundo do trabalho (ODS 8); • Natureza e vida humana nas cidades (ODS 1, 2, 3, 4, 6 e 11); • Natureza e vida humana no campo (agricultura) (ODS 1, 2, 3, 4, 6 e 11); • Natureza, ambiente e qualidade de vida; • O litoral brasileiro (ODS 14); • O sujeito e seu lugar no mundo; • Pecuária (ODS 2 e 15); • Processos migratórios; • Produção, circulação e consumo; • Regiões Brasileiras: Sudeste, Sul, Norte, Nordeste e Centro-Oeste (características, população, clima, economia). • Relação campo e cidade; • Relevo Brasileiro: planaltos, depressões e planícies; • Sistema de orientação; • Território e diversidade cultural; • Territórios étnico-culturais; • Trabalho no campo e na cidade (ODS 2, 8 e 11); • Unidades politico-administrativas do Brasil; • Vegetação (ODS 15).

● Ler, compreender as informações e representar linguagem cartográfica as características das paisagens estudadas; ● Localizar os pontos onde há concentração de lixo na cidade; ● Observar a interferência humana no meio ambiente e suas consequências (ODS 13, 14 e 15); ● Reconhecer a hierarquia entre as unidades político -administrativas, localizando seus lugares de vivência; ● Reconhecer a legitimidade dos territórios étnicos culturais existentes no Brasil, terras indígenas, quilombos; ● Reconhecer as diferenças e as semelhanças nos variados tipos de mapas; ● Reconhecer as especificidades do campo e da cidade; ● Reconhecer e analisar o fluxo econômico, de informações, de ideias e de pessoas do campo e da cidade; ● Reconhecer o planeta Terra como parte do sistema Solar e identificar os astros; ● Reconhecer, analisar e registrar os diferentes tipos de trabalho, os espaços e as relações de trabalho no meio rural e meio urbano (ODS 8 e 9); ● Refletir sobre a previsão do tempo; ● Regiões Brasileiras: Sudeste, Sul, Norte, Nordeste e Centro-Oeste (características, população, clima, economia). ● Relacionar e entender a interdependência entre a cidade e o campo (ODS 2, 8, 9 e 11); ● Responsabilizar-se quanto ao seu papel na sociedade tendo participação ativa, crítica e consciente; ● Selecionar em seus lugares de vivência e em suas histórias elementos das culturas indígenas, africanas, latino americanas, europeias, asiáticas, etc. ● Selecionar em seus lugares de vivência e em suas histórias familiares e ou da comunidade, elementos de diferentes culturas; ● Utilizar a linguagem cartográfica para realizar leitura e interpretação de informações; ● Utilizar as direções cardeais na localização de componentes físicos nas paisagens rurais e urbanas; ● Utilizar conhecimentos geográficos para entender a interação sociedade/natureza e exercitar o interesse de investigação e resolução de problemas; ● Valorizar o que é próprio de cada cultura e a contribuição para a formação da cultura local, regional e brasileira.	

ESTRATÉGIAS

- Google Maps;
- Ilustrações;
- Leitura compartilhada e debate;
- Leituras, produções textuais, identificação e representação do lugar onde vive através de: desenhos, cartazes e sucatas etc.;
- Livros didáticos, paradidáticos;
- Mapas, globo terrestre, bússola;
- Pesquisas, relatos, análise e produção de textos, análise de fotos, mapas, reportagens etc.;
- Produção de textos;
- Projeto;
- Projetos interdisciplinares;
- Registro das condições de tempo;
- Sala de leitura e informática;
- Temas geradores;
- Trabalhos individuais e em grupo;
- Vídeos e filmes. Projetos Integradores;

GEOGRAFIA – QUINTO ANO	
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	**CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS**
• Agir de maneira correta em relação ao meio ambiente (ODS 12, 13, 14 e 15); • Analisar a paisagem rural e o uso das técnicas e tecnologias no campo; • Analisar as interações entre a cidade e o campo; • Analisar as interações entre cidades na rede urbana; • Analisar as mudanças sociais, econômicas e ambientais provocada pelo crescimento das cidades; • Analisar as transformações de paisagens nas cidades; • Analisar causas dos movimentos migratórios atuais envolvendo brasileiros e o território nacional (ODS 1, 2, 4, 5, 8, 10 e 11); • Analisar dinâmicas populacionais na unidade federativa em que vive; • Comparar as mudanças dos tipos de trabalho; • Comparar as transformações nos meios de comunicação; • Comparar as transformações nos meios de transporte; • Comparar atributos de qualidade ambiental e algumas formas de poluição dos cursos de água e oceanos; • Comparar o desenvolvimento tecnológico na agropecuária, na indústria, no comercio e nos serviços; • Comparar sequência de fotografias, fotografias aéreas e imagens de satélite de épocas diferentes; • Compreender a rotação da Terra e sucessão de dias e noites; • Compreender como se conta a população de um país; • Compreender o conceito de democracia (ODS 16); • Compreender o conceito de política (ODS 4, 5 e 11); • Compreender os conceitos de clima e tempo atmosférico e sua importância para o nosso cotidiano (ODS 13); • Conceituar urbanização e perceber as desigualdades sociais e os problemas ambientais ocorridos nas cidades (ODS 1, 10 e 11); • Conhecer algumas formas de preconceito e intolerância (ODS 4, 5 e 10); • Conhecer e analisar a evolução da divisão regional oficial do território brasileiro, os processos históricos e as relações econômicas, políticas, sociais e culturais entre as regiões de um país; • Conhecer e diferenciar os tipos de vegetação (ODS 15); • Conhecer principais combustíveis, sua origem e relacioná-los ao uso racional e mau uso; • Constatar a presença de eventos repetidos na natureza (dia, noite, variações de temperatura ao longo do ano, estações do ano, lunações); • Descrever dinâmicas populacionais na unidade federativa em que vive; • Descrever problemas ambientais que ocorrem no entorno da escola e da residência; • Desenvolver a cidadania ativa (ODS 4 e 16); • Desenvolver uma campanha de causa social. Valorizar o protagonismo feminino na sociedade (ODS 5 e 10); • Estabelecer conexões e hierarquia em diferentes cidades; • Estabelecer relações entre migrações e condições de infraestrutura;	• A vegetação brasileira (ODS 15); • A vida nos extremos (áreas polares, temperadas e tropicais) (ODS 13) • Análise de tabelas e gráficos; • Análise e interpretação de mapas; • As regiões brasileiras; • Brasil em movimento: migrações atuais (ODS 1, 2 e 11): • Comparação do fluxo migratório em mapas; • Comunicação e informações no mundo atual; • Conceitos de clima e tempo atmosférico e sua importância para nosso cotidiano (ODS 13); • Conexões e escalas; • Desigualdades sociais (ODS 10); • Diferenças étnicos-cultuais • Diferenças étnicos-raciais (ODS 10); • Diferentes tipos de poluição; • Dinâmicas populacional; • Distribuição da população brasileira pelo território e os problemas do crescimento (ODS 11 e 12); • Distribuição da população no Brasil e no mundo; • Distribuição e número de brasileiros no mundo; • Energia e tecnologia (ODS 7); • Energia elétrica, de onde vem e economia e sustentabilidade (ODS 7); • Escala cartográfica; • Estações do ano no mundo; • Formas de pensamento espacial; • Formas de representação espacial; • Gestão pública de qualidade de vida (ODS 1, 2, 3, 4, 7, 8, 9, 11 e 16) • Globalização (ODS 1, 8, 10, 11 e 17); • Identificar e perceber os agentes erosivos naturais e as atividades humanas que alteram a paisagem (ODS 15); • Imigrantes / emigrantes; • Localização e representação dos diferentes espaços; • Mapas e imagens satélites; • Migrações internas (ODS 1, 2 e 8); • Mundo do Trabalho (ODS 8) • Natureza, ambiente e qualidade de vida; • Necessidade e as oportunidades de atuar de modo propositivo, para garantir um meio ambiente saudável e a boa qualidade de vida, adotando posturas na escola, em casa e em sua comunidade (ODS 12); • Número e contagem da população brasileira e mundial; • O céu noturno; • O eixo inclinado; • O sujeito e seu lugar no mundo; • Observação e identificação dos elementos da paisagem onde vive; • Os biomas (diversidade de espécies) (ODS 14 e 15); • Os dias e as noites; • Os transportes no Brasil (ferrovias, transporte urbano, aéreo e hidroviário). • Paisagem rural, uso das técnicas e tecnologias no campo (ODS 2); • Poluição do ar (ODS12 e 13);

● Fazer uso de mapas temáticos e representações gráficas para estabelecer conexões e hierarquia em diferentes cidades; ● Fazer usos de mapas, textos e esquemas para estabelecer relações entre zonas e tipos climáticos e a distribuição de biomas e coberturas vegetais no Brasil (ODS 13 e 15); ● Identificar a composição do povo brasileiro e as desigualdades sociais; ● Identificar a influência da indústria na sociedade e o uso das tecnologias, seus benefícios e malefícios (ODS 9); ● Identificar as desigualdades sociais em grupos em diferentes territórios (ODS 10); ● Identificar as formas e as funções das cidades; ● Identificar as mudanças dos tipos de trabalho (ODS 8); ● Identificar as transformações nos meios de comunicação; ● Identificar as transformações nos meios de transporte; ● Identificar de que maneira a população brasileira está distribuída pelo seu território; ● Identificar diferenças étnicos-culturais; ● Identificar diferenças étnicos-raciais (ODS 10); ● Identificar e classificar meios de transporte e comunicação em cidades brasileiras; ● Identificar e perceber os agentes erosivos naturais e as atividades humanas que alteram a paisagem (ODS 2, 9, 11 e 12); ● Identificar formas de marcação da passagem do tempo em distintas sociedades, incluindo as populações indígenas. ● Identificar mudanças e permanências ocorridas nos diferentes espaços ao longo do tempo; ● Identificar o desenvolvimento tecnológico na agropecuária, na indústria, no comercio e nos serviços; ● Identificar os ciclos na natureza (diários, mensais, anuais, sazonais etc.); ● Identificar os diferentes tipos de energia utilizados na produção industrial (ODS 7 e 9); ● Identificar os diferentes tipos de energia utilizados na produção agrícola (ODS 2 e 7); ● Identificar os diferentes tipos de energia utilizados na produção extrativa; ● Identificar os diferentes tipos de energia utilizados no cotidiano da população (ODS 7); ● Identificar problemas ambientais que ocorrem no entorno da escola e da residência; ● Ler, interpretar e representar o espaço por meio de mapas simples. ● Localizar e respeitar os diferentes espaços e regiões brasileiras. ● Manusear, ler e interpretar plantas básicas e mapas; ● Observar e identificar os elementos da paisagem onde vive; ● Propor soluções para os problemas ambientais que ocorrem no entorno da escola e da residência – inclusive tecnológicos; ● Reconhecer a necessidade e as oportunidades de atuar de modo propositivo, para garantir um meio ambiente saudável e a boa qualidade de vida, adotando posturas na escola, em casa e em sua comunidade (ODS 11, 12 e 16); ● Reconhecer as características da cidade;	● Qualidade ambiental; ● Redes; ● Representação das cidades; ● Representação dos espaços urbanos; ● Ritmo diário; ● Ritmo lunar (fases da lua); ● Ritmo sazonal; ● Territórios; ● Trabalho e inovação tecnológica (ODS 8 e 9); ● Urbanização (ODS 11); ● Zonas climáticas (polar, intertropical e temperada).

● Reconhecer atributos de qualidade ambiental e algumas formas de poluição dos cursos de água e oceanos; ● Reconhecer e avaliar a situação de meios de transporte em cidades brasileiras; ● Reconhecer fluxos associados às migrações internas no Brasil e as migrações internacionais envolvendo brasileiros e novos imigrantes que vieram viver no Brasil; ● Reconhecer variadas formas de adaptação de espécies de flora e fauna aos ambientes naturais (ODS 15); ● Refletir sobre devastação x proteção ambiental e questões de sustentabilidade (ODS 2, 12 e 15); ● Refletir sobre o papel dos meios de comunicação na vida social; ● Refletir sobre os problemas do crescimento das cidades do Brasil (ODS 11); ● Relacionar sustentabilidade, e o uso racional de energia (ODS 7); ● Saber utilizar os procedimentos básicos de observação, descrição, registro, comparação, análise e síntese na coleta e tratamento da informação, mediante fontes escritas ou imagéticas; ● Verificar os números de crescimento da população brasileira.	
ESTRATÉGIAS	
● Coleta de dados; ● Confecção de cartazes; ● Google Maps; ● Ilustrações; ● Leitura de textos, interpretação, reflexão, debate, compreensão e conscientização; ● Livros didáticos e paradidáticos; ● Mapas, globo terrestre, planetário, bússola; ● Planetário; ● Produção de textos; ● Projetos interdisciplinares; ● Recorte, colagem, desenhos e maquetes; ● Registro das condições de tempo; ● Registro das regras estabelecidas pela classe; ● Relatos das condições atmosféricas; ● Representações com desenhos, oral e escrita; ● Revistas; ● Salas de leitura e de informática; ● Temas geradores; ● Trabalhos individuais e em grupos; ● Vídeos. Projetos Integradores;	

CIÊNCIAS – PRIMEIRO ANO	
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	**CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS**
● Compreender a importância das plantas para a vida dos seres vivos (ODS 15); ● Compreender através de experimentos a existência do ar e sua importância para os seres vivos (ODS 14); ● Conhecer as prevenções, criadouros e sintomas da Dengue e Zicavírus; ● Conhecer e compreender algumas espécies animais, seus habitats e função na natureza (ODS 15); ● Conhecer e refletir sobre o meio escolar (ODS 4); ● Desenvolver noções de higiene corporal e do ambiente em geral (ODS 3); ● Diferenciar alimentos industrializados e naturais (ODS 2);	● Alimentação indígena; ● Alimentos saudáveis e não saudáveis (ODS 2); ● Animais domésticos e animais silvestres; ● Ar; ● Aves; ● Corpo humano – Eu já fui diferente – bebês e crianças (ODS 4); ● Corpo Humano, os cinco sentidos; ● Desenvolvimento de noções de higiene corporal e do ambiente em geral (ODS 3); ● Diferenciação de alimentos naturais e industrializados (ODS 2); ● Experimentos sobre o ar; ● Habitat de alguns animais (ODS 14 e 15);

● Diferenciar alimentos saudáveis e não saudáveis (ODS 3); ● Diferenciar os animais domésticos e os silvestres – seus modos de vida e sobrevivência; ● Identificar as partes das plantas; ● Observar e registrar o movimento de rotação da Terra; ● Preservar o meio ambiente, através de atitudes de respeito e cuidados com a água, animais e plantas (ODS 12); ● Prevenir-se e defender-se contra o Aedes Aegypt (ODS 3); ● Reconhecer a importância da água, conscientizando-se sobre seu desperdício (ODS 6 e 14); ● Reconhecer a importância de reciclar; ● Reconhecer como perigosas algumas situações a que crianças se expõem; ● Reconhecer que nem tudo que comemos faz bem à nossa saúde; ● Refletir sobre a importância do trabalho para a sobrevivência do ser humano (ODS 8).	● Importância e partes das plantas; ● Importância da prevenção e defesa contra Dengue e outras doenças (ODS 3); ● Latões de reciclagem; ● Mamíferos; ● Meio ambiente – importância e preservação e equilíbrio ambiental (ODS 12, 13, 14 e 15); ● Meio ambiente – importância, preservação e equilíbrio ambiental; ● Meio escolar – cuidados para a boa convivência; ● Reciclagem – importância para o meio ambiente (ODS 12); ● Sequência: Água e brincadeiras. ● Situações de perigosas para crianças; ● Trabalho – importância (ODS 8).
ESTRATÉGIAS	
● Compreender a importância das plantas para a vida dos seres vivos; ● Confecção coletiva de cartazes, panfletos, painéis, relatórios etc.; ● Conhecer e identificar os latões de reciclagem que facilitam a separação de materiais. ● Desenho como forma de registro, de observação, de experimentos; ● Desenvolver noções de higiene corporal e do ambiente em geral; ● Experiência: afunda ou flutua? ● Experiências; ● Identificar as partes das plantas; ● Livros didáticos, paradidáticos; ● Passeatas; ● Pesquisas em diferentes fontes; ● Plantio e observação de sementes; ● Preservar o meio ambiente, através de atitudes de respeito e cuidados com animais e plantas; ● Produção de textos coletivos; ● Produção de textos; ● Projeto de Educação Ambiental; ● Projeto interdisciplinar higiene e saúde; ● Sala de informática; ● Salas de leitura; ● Vídeos.	

CIÊNCIAS – SEGUNDO ANO	
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	**CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS**
● Atentar para os cuidados do meio ambiente – lixo acumulado – animais nocivos à saúde (Dengue) (ODS 1); ● Como vivem os peixes e suas características (ODS 14); ● Compreender a importância da preservação do meio ambiente (ODS 13, 14 e 15); ● Compreender a importância e como se alimentar saudavelmente; ● Compreender os cuidados necessários com o corpo e reconhecer as transformações nos seres humanos durante seu desenvolvimento (ODS 5); ● Conhecer a origem dos alimentos; ● Conhecer animais utilizados pelo homem e os cuidados necessários; ● Conhecer as características das aves; ● Conhecer as causas e consequências do aquecimento global (ODS 13); ● Conhecer as diferentes espécies de animais (ODS 14 e 15);	● Alimentação saudável (ODS 2); ● Alimentos naturais e industrializados; ● Animais domésticos e silvestres; ● Animais e plantas na cidade (ODS 11); ● Animais utilizados pelo homem: alimentação, vestuários, etc; ● Cada criança tem um jeito (ODS 4). ● Causa efeito e consequência do efeito estufa e raios solares (ODS 13); ● Classificação dos animais habitat natural; ● Como os peixes nadam (ODS 14); ● Compreensão e conservação dos recursos naturais; ● Cuidando da escola; ● Diversas casas de diversos materiais. ● Do que são feitas as construções; ● Doenças contagiosas (ODS 3); ● Estações do ano; ● Extinção (ODS 13, 14 e 15); ● Fases da nossa vida;

● Conhecer as partes de uma planta e o processo de fotossíntese; ● Conhecer os animais e plantas que vivem na cidade; ● Conscientizar sobre o combate a Dengue. ● Descrever atividades extrativas (mineral, vegetal e animal) (ODS 12); ● Discutir os cuidados necessários às prevenções dos acidentes domésticos; ● Entender a importância de preservar e cuidar dos recursos naturais (água, energia elétrica) (ODS 7 e 12); ● Identificar a matéria-prima dos produtos e seus derivados; ● Identificar ações humanas que ameaçam o equilíbrio ambiental (desmatamento, queimadas, poluição, desperdício de água de matéria-prima) (ODS 2, 11 e 12); ● Identificar alimentos naturais e industrializados; ● Identificar as partes do corpo; ● Identificar os ambientes saudáveis do município (ODS 15); ● Identificar os materiais usados nas diferentes construções; ● Organizar e registrar informações por meio de desenhos, quadros, esquemas, listas e pequenos textos; ● Preservar o meio ambiente (ODS 12, 13, 14 e 15); ● Produtos do campo e plantio dos alimentos (ODS 2); ● Reconhecer como deve ser a água que bebemos e que dela depende grande parte da nossa saúde (ODS 6); ● Reconhecer o meio que vivemos pelos órgãos dos sentidos; ● Reconhecer semelhanças e diferenças nos hábitos e nas relações com a natureza e o modo de vida dos seres humanos (ODS 2, 6, 11, 12 e 13); ● Reconhecer sua casa como meio ambiente de conforto e proteção; ● Resgatar fatos do nascimento da criança, entendendo como surge a vida.	● Ficha de animais; ● Higiene corporal (ODS 3); ● Importância da água; ● Meio ambiente (casa); ● Meio ambiente e doenças; ● Meio ambiente: conscientização da necessidade de não desperdício de energia elétrica e água (ODS 6 e 7); ● Minhas tocas, casas e abrigos; ● Muitos sons: a nossa audição; ● Nossa visão; ● Nosso olfato; ● Nosso paladar; ● O sol e o calor, sol e sombra. ● Organização e registro de informações por meio de quadros, esquemas, entrevistas leitura, etc; ● Organização e registro de informações por meio de quadros, esquemas, entrevistas leitura etc.; ● Órgãos dos sentidos; ● Origem da vida e suas fases; ● Origem dos alimentos (animal, vegetal e mineral); ● Partes do corpo; ● Perigos no jardim; ● Plantas; ● Produtos no campo e plantio dos alimentos (ODS 12); ● Qualidade da água (ODS 6); ● Segurança dentro e fora de casa; ● Tato: o que é? ● Vegetais, a água e luz.

ESTRATÉGIAS

- Cardápio alimentar;
- Cartazes informativos;
- Conversas e debates;
- Desenhos, entrevistas, etc.;
- Experiências;
- Informática;
- Jogos pedagógicos;
- Leitura de imagens e identificação de moradias e materiais;
- Leitura informativa sobre os conteúdos a serem desenvolvidos;
- Leituras e interpretação;
- Lista de animais perigosos;
- Livros didáticos e paradidáticos;
- Misturinhas e cruzadinhas;
- Pesquisas;
- Plantas e animais (pesquisa);
- Produção e correção coletiva de textos;
- Projeto de Educação Ambiental;
- Projeto higiene e saúde;
- Revistas científicas;
- Sala de informática;
- Salada de frutas;
- Seres humanos (pesquisa);
- Textos informativos;
- Vídeos.

CIÊNCIAS – TERCEIRO ANO	
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	**CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS**
● Ampliar os conhecimentos sobre esqueleto, músculos e articulações; ● Compreender os estados físicos da água; ● Conhecer as características dos animais com relação à alimentação, locomoção, revestimento do corpo e reprodução. ● Conhecer conceitos de movimento corporal; ● Conhecer os 4R´s e relacioná-los ao consumo consciente. ● Conscientizar sobre o combate à Dengue; ● Cuidar da saúde através de prevenção e cuidados alimentares (ODS 2 e 6); ● Entender a água como elemento vital para os seres vivos e os lugares onde podem ser encontradas (ODS 6, 11 e 14). ● Identificar alguns locais onde a água pode ser encontrada; ● Identificar os astros do sistema solar que auxiliam na orientação e localização espacial; ● Introduzir as noções acerca dos nutrientes que compõem os alimentos, compreendendo sua importância para o organismo humano ● Observar e comparar as diferenças na trajetória do Sol, dependendo da época do ano; ● Perceber a água como elemento vital para os seres vivos (ODS 14); ● Perceber a importância da água, como economizá-la e usá-la sem desperdício; ● Reconhecer a importância da redução, reutilização e reciclagem de materiais (ODS 12); ● Reconhecer e classificar os animais; ● Reconhecer implicações ambientais da produção e consumo de objetos (ODS 12); ● Relacionar a produção de resíduo ao consumo (ODS 12); ● Responsabilizar-se no cuidado com os espaços que habita e com o próprio corpo.	● A vida dos animais: sua alimentação, locomoção, cobertura do corpo e reprodução; ● Água – fonte de vida: água nos diferentes lugares; ● Alimentação e saúde; ● Coleta seletiva; ● Conhecendo melhor a água (água dos rios, mares); ● Corpo em movimento; ● Cuidados com a saúde: corpo, ambiente e alimentação; ● Dengue – combate; ● Dengue: causas e consequências; ● Estações do ano; ● Lixo: decomposição de diferentes resíduos; lixo como alimento; ● O esqueleto e as vértebras; ● Organização e registro através de quadros, desenhos, tabelas, esquemas, listas e textos; ● Origem dos alimentos; ● Plantas e animais que vivem na água (ODS 14); ● Produzindo alimentos (ODS 2); ● Produzindo sons com o corpo; ● Vetores e doenças.
ESTRATÉGIAS	
● Fotos; ● Leitura de imagens; ● Leitura de textos informativos; ● Livros didáticos e paradidáticos; ● Pesquisas; ● Produções textuais coletivas e individuais; ● Produções textuais; ● Projeto de Educação Ambiental; ● Revista: Ciência Hoje; ● Sala de informática. ● Sala de leitura; ● Vídeos.	

CIÊNCIAS – QUARTO ANO	
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	**CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS**
● Compreender a formação do Planeta Terra (rochas e solos); ● Compreender a importância de proteger o meio ambiente (biodiversidade) (ODS 13); ● Conhecer diferentes tipos de plantas medicinais; ● Conhecer formação da superfície terrestre; ● Conhecer os sistemas do corpo humano.	● Água/Dengue e outras doenças causadas pelo mosquito (Chikungunya, Zica Vírus e Febre Amarela); ● Alguns processos simples de reciclagem e reaproveitamento de materiais (ODS 12); ● Alimentação adequada; ● Ambiente (ODS 13); ● Animais nocivos – qualidade de vida;

● Conscientizar-se sobre a necessidade de tratar esgoto, de reciclar e reaproveitar materiais (ODS 6 e 12); ● Despertar a curiosidade para conhecer o corpo humano; ● Elaborar perguntas e suposições acerca dos assuntos em estudo; ● Identificar a existência da atmosfera e sua influência dos fatores atmosféricos; ● Identificar características do corpo humano; ● Identificar o ciclo de vida das plantas; ● Identificar os diferentes tipos de lixo, classificar e atentar para o problema do lixo nas cidades; ● Identificar os órgãos do corpo humano; ● Observar e comparar as diferenças na trajetória do Sol, dependendo da época do ano; ● Observar o ambiente em que vivem para refletir sobre a qualidade de vida; ● Organizar e registrar informações por meio de desenhos, quadros, tabelas, esquemas, listas e textos; ● Perceber o que está acontecendo no próprio corpo; ● Preservar a água; ● Preservar a saúde pessoal; ● Prevenir e combater a doença causada pelo Aedes Aegypti; ● Reconhecer a importância da reciclagem, decomposição de matérias orgânicas e da sigla 4RS; ● Reconhecer a importância da cadeia alimentar; ● Reconhecer a importância de uma alimentação saudável; ● Reconhecer a importância do ar puro e animais nocivos à saúde; ● Reconhecer a importância do saneamento básico, água tratada, ausência de lixo, ar puro e animais nocivos à saúde (ODS 6); ● Reconhecer as características sexuais primárias masculinas e femininas (ODS 5); ● Reconhecer as diferenças individuais (comportamental e corporal) (ODS 5); ● Reconhecer e identificar os movimentos de rotação e translação; ● Registrar as informações por meio de desenhos, quadro, tabelas, esquemas e textos; ● Responsabiliza-se no cuidado com os espaços que habita e com o próprio corpo, incorporando hábitos possíveis e necessários de alimentação e higiene, no preparo dos alimentos, de repouso e lazer adequados; ● Valorizar hábitos alimentares saudáveis.	● Conhecimento do uso de plantas como medicamentos; ● Corpo humano e suas características; ● Decomposição orgânica e sigla 3Rs; ● Efeitos da má nutrição (calendário e situações vacinais); ● Elaboração de perguntas e suposições dos temas em estudo; ● Estações do ano; ● H1N1 e COVID-19; ● Identificação da vida das plantas; ● Idealização de cadeias alimentares; ● Importância da higiene e prevenção contra a Dengue e outras doenças; ● Importância e controle do próprio corpo, da higiene pessoal e com o meio ambiente e alimentação saudável (ODS 2 e 3); ● Incorporação de hábitos de higiene no preparo de alimentos; ● Meio ambiente (biodiversidade) (ODS 14 e 15); ● Observação do ambiente compreendendo que o uso inconsciente de certos materiais causa prejuízo ao meio ambiente; ● Observação do ambiente compreendendo que o uso inconsciente de certos materiais causa prejuízo ao meio ambiente; ● Organização e registro de informações por meio de desenhos, quadros, tabelas, esquemas e textos; ● Preservação da saúde (ODS 3 e 6); ● Produção e destino do lixo; ● Reconhecimento das características sexuais masculinas e feminina (ODS 5); ● Reconhecimento das diferenças individuais; ● Registro de informações por meio de desenhos, quadro, tabelas, esquemas e textos; ● Repouso e lazer adequados; ● Responsabilidade no cuidado com os espaços que habita e com o próprio corpo; incorporação de hábitos de higiene no preparo dos alimentos, de repouso e lazer adequados; ● Saneamento básico (ODS 6); ● Ser Humano e Saúde (ODS 3); ● Sistema solar - rotação e translação dos planetas; ● Sistemas digestório, respiratório, circulatório e excretor.

ESTRATÉGIAS

- Confecção de cartazes, panfletos, painéis, relatórios, etc.;
- Cruzadinhas, textos e músicas informativas;
- Cuidados com a horta;
- Cuidados e regras;
- Desenho como forma de registro, de observação e de experimentos;
- Entrevistas;
- Leitura compartilhada e outras;
- Leitura e análise de textos informativos;
- Leitura informativa;
- Livros didáticos e paradidáticos;
- Passeatas;
- Pesquisas e relatos;
- Produção de textos, esquemas, desenhos;
- Projeto Interdisciplinar Saúde e Alimentação;
- Projeto Educação Ambiental;
- Relatórios;
- Revista: Ciência Hoje;

- Sala de leitura e informática;
- Sala de leitura;
- Vídeos e filmes;
- Vídeos educativos.

CIÊNCIAS – QUINTO ANO	
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	**CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS**
● Ampliar a compreensão da importância do agronegócio para a região e para o país (ODS 2); ● Aprofundar os conhecimentos biológicos sobre dinossauros; ● Compreender a importância da integração dos sistemas para o bom funcionamento do corpo humano; ● Compreender a importância da reprodução para a conservação das espécies de seres vivos; ● Compreender as causas e consequências da extinção de um ser vivo; ● Compreender as principais regiões encontradas na célula animal; ● Compreender cientificamente o processo de formação do planeta Terra; ● Conhecer a morfologia e a fisiologia do Sistema Nervoso; ● Conhecer a origem dos seres vivos através do processo de evolução biológica; ● Conhecer as causas e consequências da poluição do ar (ODS 13); ● Conhecer as células reprodutoras: masculina e feminina; ● Conhecer os órgãos que fazem parte do sistema digestório respiratório e suas funções, relacionando-os ao seu próprio corpo; ● Construir noções acerca do corpo como um sistema integrado; ● Desenvolver atitudes críticas, responsáveis e construtivas em relação ao ambiente (ODS 13, 14 e 15); ● Distinguir os tipos de animais pela forma de alimentação e temperatura corpórea; ● Entender a importância da preservação e cuidados com o próprio corpo; ● Entender a organização do corpo humano; ● Estabelecer relações entre a quantidade de água potável e não potável do planeta; ● Estabelecer relações entre higiene corporal, mental e ambiental e ocorrência de doenças no homem; ● Estudar os fósseis como importante material para a compreensão da evolução biológica; ● Estudar a anatomia e fisiologia do sistema reprodutor masculino e feminino humano; ● Explorar a anatomia e fisiologia do sistema Respiratório, Digestório, Excretor e Circulatório Humano; ● Identificar alguns cuidados para a manutenção da saúde do corpo. ● Investigar cientificamente o processo de extinção dos Dinossauros; ● Reconhecer a célula como unidade morfológica e fisiológica dos seres vivos; ● Reconhecer a diferença entre os conceitos ecológicos: habitat natural e artificial e nicho ecológico; ● Reconhecer a importância da água como fonte da vida; ● Reconhecer o funcionamento do sistema urinário e nervoso; ● Reconhecer o lixo como produto da atividade humana e a importância de reduzir, reaproveitar e de separá-lo para coleta seletiva;	● A Era dos Dinossauros; ● Adolescência (ODS 3); ● Agronegócio. ● Água: importância, água potável, poluição e do não desperdício; ● Anatomia e fisiologia do Sistema Nervoso ● Anatomia e fisiologia do sistema reprodutor humano; ● Anatomia e fisiologia dos sistemas: Respiratório, Digestório, Excretor e Circulatório Humano; ● Apresentação de vídeos; ● Célula animal; ● Conceitos ecológicos e biológicos sobre Dinossauros; ● Confecção de desenhos e frases; ● Construção de painéis/maquetes; ● Cruzadas, músicas, cartazes e leitura informativa; ● Desenhos dos membros do corpo humano e sua identificação; ● Doenças: Dengue, Chicungunha, Zika e febre amarela, COVID-19; ● Efeito estufa (camada de ozônio); ● Exposição dialogada; ● Extinção dos Dinossauros; ● Fósseis; ● Gestação Humana (ODS 3); ● Higiene e saúde; ● Início da vida na Terra; ● Leituras diversas; ● Livros didáticos e paradidáticos; ● Memória; ● Mundo dos Dinossauros; ● Neurônio – Célula Nervosa; ● Níveis de organização do corpo humano; ● Os 4Rs da sustentabilidade para preservação do meio Ambiente; ● Óvulo e espermatozoide; ● Pesquisas e estudos online; ● Principais regiões da célula; ● Relação entre o formato e a função das células; ● Respiração celular; ● Roda de conversa; ● Sistema digestório/excretor; ● Sistema nervoso; ● Sistema respiratório. ● Sistema urinário; ● Transformações do corpo; ● Vídeos e filmes.

• Reconhecer, identificar e respeitar as diferenças individuais (ODS 5 e 10).	

ESTRATÉGIAS

- Apresentação de vídeos;
- Confecção de desenhos e frases;
- Confecção de objetos (armadilha para Aedes Aegypti);
- Construção de painéis/maquetes;
- Dinâmicas;
- Esqueleto;
- Exposição dialogada;
- Leituras diversas;
- Livros didáticos, paradidáticos;
- Passeata contra Dengue;
- Pesquisas em livros didáticos, paradidáticos, internet;
- Entrevistas, relatórios;
- Produções textuais de diferentes portadores, esquemas, desenhos, oral e outros;
- Projeto Educação Ambiental (ODS 11, 12, 13, 14 e 15);
- Roda de conversa;
- Seminários;
- Vídeos.

ARTE – PRIMEIRO ANO

OBJETIVOS ESPECÍFICOS	CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS
ARTES VISUAIS • Conhecer e apreciar formas distintas das artes visuais tradicionais e contemporâneas. • Criar diferentes formas de expressão artística, fazendo uso sustentável de materiais, instrumentos, recursos e técnicas convencionais e não convencionais. • Criar trabalhos de diferentes formas, em diferentes espaços, dialogando sobre suas produções, respeitando seu trabalho e dos colegas. • Explorar e reconhecer os elementos constitutivos das artes visuais, através das obras de artes. • Reconhecer algumas categorias do sistema das artes visuais. • Reconhecer e analisar a influência de distintas manifestações artísticas das culturas locais, regionais, nacionais e internacionais. **DANÇA** • Criar trabalhos de diferentes formas em diferentes espaços, dialogando sobre suas produções, respeitando seu trabalho e dos colegas. • Entrar em contato, apreciar e vivenciar diferentes manifestações artísticas da dança. • Refletir, criar, estabelecer relações entre os movimentos corporais e utilizar diferentes espaços. **MÚSICA** • Explorar diferentes formas de registro musical. • Explorar fontes sonoras diversas, como as existentes no próprio corpo, na natureza e em objetos do cotidiano. • Identificar e apreciar diversas formas e gêneros de expressão musical. • Improvisar, compor e sonorizar histórias entre outros, utilizando vozes, sons corporais e/ou instrumentos musicais convencionais e não convencionais. • Perceber e explorar os elementos constitutivos da música, por meio de jogos, brincadeiras, canções e práticas diversas de composição/ criação, execução e apreciação musical.	**ARTES VISUAIS** • Obras de arte de diferentes épocas: - Leitura formal e informal - Ponto - Linha - Cor - Forma - Textura - Sombra - Luz - Espaço - Perspectiva • Arte e Cultura Brasileira - Cerâmica - Escultura objetos bonecas - Cultura Popular • Arte Local - Arquitetura do Bairro/Cidade (ODS 11) • Arte que contempla o Pontilhismo e as Linhas • Arte Tradicional e Contemporânea • O Lixo Vira Arte - Vik Muniz (ODS 12) • Retratos e Autorretratos • Criação e releituras de trabalhos com diferentes técnicas, utilizando materiais convencionais e não convencionais. - Colagem - Modelagem - Desenho - Pintura com diferentes técnicas - Montagem - Dobradura - Escultura - Tinta – pigmento natural - Instrumentos para a pintura - Fotografia Materiais convencionais: • Diferentes tipos de papeis, tintas, lápis, carvão, pincel, revista; • Elementos da natureza, tecidos, lã, entre outros.

TEATRO

- Entrar em contato com diferentes personagens e criar possibilidades.
- Entrar em contato, apreciar, criar e recriar diferentes formas de teatro presentes em diferentes contextos.
- Experimentar o trabalho colaborativo e autoral em improvisações teatrais e processos narrativos criativos em teatro.
- Observar e perceber teatralidades na vida cotidiana.
- Observar, imitar, fazer de conta, resinificar objetos e fatos e experimentar o lugar do outro.

ARTES INTEGRADAS

- Conhecer e valorizar o patrimônio cultural, material e imaterial de diferentes culturas.
- Elaborar projetos temáticos, que possam contemplar as relações entre diversas linguagens artísticas.
- Experimentar diferentes brinquedos, brincadeiras, jogos, danças, canções e histórias de diferentes culturas.
- Explorar diferentes tecnologias e recursos digitais (multimeios, animações, jogos eletrônicos, gravações em áudio e vídeo, fotografia, softwares etc.) nos processos de criação artística.

Materiais não convencionais:

- Museus, Exposições, Mostras Cinema.
- Produção de trabalhos: individual, em duplas, em trios e em grupos, utilizando diferentes espaços da escola e da comunidade, respeitando sua produção e a de seus colegas.

DANÇA

- Cirandas
- Criação de movimentos corporais e a utilização do espaço (*deslocamentos, planos, direções, caminhos, etc.), e ritmos de movimento (lento moderado e rápido)*.
- Dança Contemporânea
- Danças Folclóricas
- Festa do Boi
- Hip Hop
- Musicais
- Produção de trabalhos: individual, em duplas, em trios e em grupos, utilizando diferentes espaços da escola e da comunidade, respeitando sua produção e a de seus colegas.
- Saltimbancos

MÚSICA

- Altura
- Cantigas Populares

Cantos e Acalantos

- Criação, Improvisação, composição e sonorização de histórias com vozes, sons corporais, instrumentos convencionais ou não convencionais.
- Elementos do som:
  - Intensidade
  - Melodia
- Música Contemporânea
- Música Instrumental – Erudita
- Música Popular Brasileira (MPB)
- Músicas do Repertório Infantil
- Músicas Folclóricas.
- Percussão: com objetos do cotidiano. Sons da natureza – Paisagem Sonora.
- Registro musical: Forma convencional e não convencional (símbolos e desenho)
- Ritmo.
- Timbre.

TEATRO

- Criar possibilidades de personagens (voz, movimentos corporais e expressões faciais).
- Dramatização: personagens, animais, elementos da natureza, entre outros (ODS 14 e 15).
- Elementos teatrais: entonações de voz, expressões físicas e faciais.
- Espaço Cênico
- Experimentação do trabalho colaborativo e autoral em improvisações teatrais.
- Imitação de personagens, faz de conta, resinificando objetos e fatos.
- Mímicas
- Teatro com: Fantoche, Dedoche e Máscaras.
- Teatro de Mímica
- Teatro de sombra

ARTES INTEGRADAS

- Brinquedos, brincadeiras, jogos, danças, canções e histórias de diferentes culturas.

	● Criação de projetos temáticos que envolvam diferentes linguagens artísticas: Sarau, Apresentações, Mostras e Gincana Artística. ● Uso das tecnologias e recursos digitais como processo de criação e registro em arte. ● Valorização do Patrimônio Cultural (ODS 16).

ESTRATÉGIAS

- Análise e releitura de obras de arte;
- Apresentações de músicas cantadas e tocadas;
- Exposição dos trabalhos elaborados pelos alunos; pintura, escultura, modelagem, colagem, tangran, dobraduras, fotografias, fotomontagem, entre outros;
- Interpretação de textos orais e escritos para utilizar no processo de criação;
- Leitura de imagens;
- Pesquisa em sites;
- Registro escrito sobre as produções realizadas;
- Utilização da Sala de Informática para a criação de trabalhos artísticos: música dança teatro e artes visuais e artes integradas.
- Utilização da Sala de Leitura para criação nas diferentes linguagens artísticas: música dança teatro, artes visuais e artes integradas.
- Utilização de filmes, desenhos animados, documentários entre outros;
- Utilização de materiais convencionais: diferentes tipos de materiais (papel, tintas, entre outros.); utilização de materiais não convencionais (grãos, garrafas, metal entre outros);
- Utilização do corpo como recurso expressivo;
- Utilização dos recursos eletrônicos e digitais; gravação de vídeos e áudios

MODALIDADES DA ARTE

Artes visuais: Assemblage, Body Art, Cerâmica, Colagem, Escultura, Fotografia, Gravura (metal, xilogravura, serigrafia...), Happening, HQ, Instalação, Land Art, Livro de Artista ou Livro Objeto, Objeto, Performance, Pintura (mural, têmpera, óleo, acrílico, aquarela...), Ready –made, Site Specifc; Tapeçaria, Vídeoarte, Web art.

Dança: Danças folclóricas, Dança Clássica, Dança Moderna, Dança Popular, Danças de Salão, Danças Regionais, Escola de Samba.

Linguagens Híbridas: Happening e Performance.

Música: Canto, Canto coral, Conjunto de câmara, Improvisação Musical, Jazz, MPB, Música Eletrônica, Música Erudita, Música Instrumental, Música Pop. Orquestra Sinfônica, Rap, Repente, Rock, Samba, Tecnomúsica, Música Infantil e Música Folclórica.

Teatro: Artes Circenses, Comédia Dell" Arte, Escultura Viva, Folia de Reis, Happening, Improvisação Teatral, Intervenção Cênica, Mamulengo, Performance, Teatro Contemporâneo, Teatro de Animação (bonecos), Teatro de Marionetes, Teatro de rua, Teatro Nô, (Fantoches, Dedoches, Máscaras).

ARTE – SEGUNDO ANO

OBJETIVOS ESPECÍFICOS	CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS
ARTES VISUAIS ● Conhecer e apreciar formas distintas das artes visuais tradicionais e contemporâneas. ● Criar diferentes formas de expressão artística, fazendo uso sustentável de materiais, instrumentos, recursos e técnicas convencionais e não convencionais (ODS 12). ● Criar trabalhos de diferentes formas em diferentes espaços, dialogando sobre suas produções, respeitando seu trabalho e dos colegas. ● Explorar e reconhecer os elementos constitutivos das artes visuais, através das obras de artes. ● Reconhecer algumas categorias do sistema das artes visuais. ● Reconhecer e analisar a influência de distintas manifestações artísticas das culturas locais, regionais e nacionais e internacionais.	**ARTES VISUAIS** • Obras de arte de diferentes épocas: - Leitura formal e informal - Ponto - Linha - Cor - Monocromia – Policromia - Forma - Textura - Sombra - Luz - Espaço - Perspectiva - Arte e Folclore Brasileiro - Arte Contemporânea - Arte local • Arte Brasileira-Indígena e Africana; • Criação e releituras de trabalhos com diferentes técnicas, utilizando materiais convencionais e não convencionais: - Colagem

DANÇA

- Criar trabalhos de diferentes formas em diferentes espaços, dialogando sobre suas produções, respeitando seu trabalho e dos colegas.
- Entrar em contato, apreciar e vivenciar diferentes manifestações artísticas da dança.
- Refletir, criar, estabelecer relações entre os movimentos corporais e utilizar diferentes espaços.

MÚSICA

- Explorar diferentes formas de registro musical.
- Explorar fontes sonoras diversas, como as existentes no próprio corpo, na natureza e em objetos do cotidiano.
- Identificar e apreciar diversas formas e gêneros de expressão musical.
- Improvisar, compor e sonorizar histórias entre outros, utilizando vozes, sons corporais e/ou instrumentos musicais convencionais e não convencionais.
- Perceber e explorar os elementos constitutivos da música, por meio de jogos, brincadeiras, canções e práticas diversas de composição, criação, execução e apreciação musical.

TEATRO

- Entrar em contato com diferentes personagens e criar possibilidade em relação a (voz, movimentos corporais e expressões faciais.
- Entrar em contato, apreciar, criar e recriar diferentes formas de teatro presentes em diferentes contextos.
- Experimentar o trabalho colaborativo e autoral em improvisações teatrais e processos narrativos criativos em teatro.
- Observar e perceber teatralidades na vida cotidiana.
- Observar, imitar, fazer de conta, resinificar objetos e fatos e experimentar –se no lugar do outro.

ARTES INTEGRADAS

- Conhecer e valorizar o patrimônio cultural, material e imaterial, de culturas.
- Elaborar projetos temáticos, que possam contemplar as relações entre diversas linguagens artísticas.
- Experimentar diferentes brinquedos, brincadeiras, jogos, danças, canções e histórias de diferentes culturas.
- Explorar diferentes tecnologias e recursos digitais (multimeios, animações, jogos eletrônicos, gravações em áudio e vídeo, fotografia, softwares etc.) nos processos de criação artística.

  - Modelagem
  - Desenho
  - Pintura – Monotipia
  - Montagem- Maquete
  - Dobradura
  - Fotografia
- Materiais convencionais:
  - Diferentes tipos de papeis, tintas, lápis, carvão, pincel, revista.
- Materiais não convencionais:
  - Elementos da natureza, tecidos, lã, entre outros.
  - Produção de trabalhos: individual, em duplas, em trios e em grupos, utilizando diferentes espaços da escola e da comunidade, respeitando sua produção e a de seus colegas.
- Visitas:
  - Museus
  - Exposições
  - Mostras
  - Cinema.

DANÇA

- Ballet
- Criação de movimentos corporais e a utilização do espaço (deslocamentos, planos, direções, caminhos, etc.), e ritmos de movimento (lento moderado e rápido).
- Dança Break Dancing
- Dança Contemporânea
- Dança Latina
- Danças Folclóricas
- Musicais
- Produção de trabalhos: individual, em duplas, em trios e em grupos, utilizando diferentes espaços da escola e da comunidade, respeitando sua produção e a de seus colegas.

MÚSICA

- Música Contemporânea
- Música Instrumental – Erudita
- Música Popular Brasileira (MPB)
- Músicas do Repertório Infantil
- Músicas Folclóricas- frevo/maracatu
- Elementos do som:
  - Altura
  - Intensidade
  - Timbre
  - Melodia
  - Ritmo
- Percussão
  - Sons com a boca, mãos, pés, entre outros.
  - Com objetos do cotidiano
  - Sons da natureza – Paisagem Sonora
  - Registro musical: forma convencional e não convencional (símbolos e desenhos)
  - Criação, improvisação, composição e sonorização de diferentes histórias.

TEATRO

- Criação de novas possibilidades de criações teatrais.
- Elementos teatrais: entonações de voz, expressões físicas e faciais.
- Espaços Teatrais

	• Experimentação do trabalho colaborativo e autoral em improvisações teatrais. • Faz de conta • Imitação de personagens • Resinificando objetos e fatos. • Teatro com: Fantoche e Dedoche • Teatro Convencional-Teatro de Rua • Teatro de Lambe-lambe • Teatro de Mímica **ARTES INTEGRADAS** • Brinquedos, brincadeiras, jogos, danças, canções e histórias de diferentes culturas. • Criação de projetos temáticos que envolvam diferentes linguagens artísticas: Sarau, Apresentações, Mostras e Gincana Artística. • Uso das tecnologias e recursos digitais como processo de criação e registro em arte. • Valorização do Patrimônio Cultural (ODS 11 e 16).

ESTRATÉGIAS

- Análise e releitura de obras de arte;
- Apresentações de músicas cantadas e tocadas;
- Exposição dos trabalhos elaborados pelos alunos; pintura, escultura, modelagem, colagem, tangran, dobraduras, fotografias, fotomontagem, entre outros;
- Interpretação de textos orais e escritos para utilizar no processo de criação;
- Leitura de imagens;
- Pesquisa em sites;
- Registro escrito sobre as produções realizadas;
- Utilização da Sala de Informática para a criação de trabalhos artísticos: música dança teatro e artes visuais e artes integradas.
- Utilização da Sala de Leitura para criação nas diferentes linguagens artísticas: música dança teatro, artes visuais e artes integradas.
- Utilização de filmes, desenhos animados, documentários entre outros;
- Utilização de materiais convencionais: diferentes tipos de materiais (papel, tintas, entre outros.); utilização de materiais não convenciona (grãos, garrafas, metal entre outros);
- Utilização do corpo como recurso expressivo;
- Utilização dos recursos eletrônicos e digitais; Gravação de vídeos e áudios

MODALIDADES DA ARTE

Artes visuais: Assemblage, Body Art, Cerâmica, Colagem, Escultura, Fotografia, Gravura (metal, xilogravura, serigrafia...), Happening, HQ, Instalação, Land Art, Livro de Artista ou Livro Objeto, Objeto, Performance, Pintura (mural, têmpera, óleo, acrílico, aquarela...), Ready –made, Site Specifc; Tapeçaria, Vídeoarte, Web art.

Dança: Danças folclóricas, Dança Clássica, Dança Moderna, Dança Popular, Danças de Salão, Danças Regionais, Escola de Samba.

Linguagens Híbridas: Happening e Performance

Música: Canto, Canto coral, Conjunto de câmara, Improvisação Musical, Jazz, MPB, Música Eletrônica, Música Erudita, Música Instrumental, Música Pop. Orquestra Sinfônica, Rap, Repente, Rock, Samba, Tecnomúsica, Música Infantil e Música Folclórica.

Teatro: Artes Circenses, Comédia Dell" Arte, Escultura Viva, Folia de Reis, Happening, Improvisação Teatral, Intervenção Cênica, Mamulengo, Performance, Teatro Contemporâneo, Teatro de Animação (bonecos), Teatro de Marionetes, Teatro de rua, Teatro Nô, (Fantoches, Dedoches, Máscaras).

ARTE – TERCEIRO ANO	
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	**CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS**
ARTES VISUAIS • Conhecer e apreciar formas distintas das artes visuais: tradicionais e contemporâneas. • Criar diferentes formas de expressão artística, fazendo uso sustentável de materiais, instrumentos, recursos e técnicas convencionais e não convencionais.	**ARTES VISUAIS** • Leitura de obras de arte: - Formal e informal • Arte Africana • Arte com Objeto • Arte com Tecnologia • Arte Contemporânea – Parangolé

- Criar trabalhos de diferentes formas em diferentes espaços. Dialogar sobre suas produções, respeitando seu trabalho e de dos colegas.
- Explorar e reconhecer os elementos constitutivos das artes visuais, em diferentes obras de arte.
- Reconhecer algumas categorias do sistema das artes visuais.
- Reconhecer e analisar a influência de distintas manifestações artísticas das culturas locais, regionais e nacionais e internacionais.

DANÇA

- Criar trabalhos de diferentes formas em diferentes espaços.
- Dialogar sobre suas produções, respeitando seu trabalho e de dos colegas.
- Entrar em contato, apreciar e vivenciar diferentes manifestações artísticas da dança.
- Refletir, criar, estabelecer relações entre os movimentos corporais e utilizar diferentes espaços.

MÚSICA

- Explorar diferentes formas de registro musical convencional e não convencional.
- Explorar fontes sonoras diversas, como as existentes no próprio corpo, na natureza e em objetos do cotidiano.
- Identificar e apreciar diversas formas e gêneros de expressão musical.
- Improvisar, compor e sonorizar histórias entre outros, utilizando vozes, sons corporais e/ou instrumentos musicais convencionais e não convencionais
- Perceber e explorar os elementos constitutivos da música, por meio de jogos, brincadeiras, canções e práticas diversas de composição/ criação, execução e apreciação musical.

TEATRO

- Entrar em contato com diferentes personagens e criar possibilidades.
- Entrar em contato, apreciar, criar e recriar diferentes formas de teatro presentes em diferentes contextos.
- Experimentar o trabalho colaborativo e autoral em improvisações teatrais e processos narrativos criativos em teatro.
- Observar e perceber teatralidades na vida cotidiana.
- Observar, imitar, fazer de conta, ressignificar objetos e fatos e experimentar o lugar do outro.

ARTES INTEGRADAS

- Conhecer e valorizar o patrimônio cultural, material e imaterial, de culturas.
- Criar projetos temáticos, que possam contemplar as relações entre diversas linguagens artísticas.
- Experimentar diferentes brinquedos, brincadeiras, jogos, danças, canções e histórias de diferentes culturas.
- Utilizar diferentes tecnologias e recursos digitais (multimeios, animações, jogos eletrônicos, gravações em áudio e vídeo, fotografia, softwares etc.) nos processos de criação artística.

- Arte Urbana (ODS 11)
- Cor - Círculo Cromático e suas variações
- Elementos das artes visuais
- Espaço
- Forma
- Land Art
- Linha
- Luz
- Perspectiva
- Ponto
- Sombra
- Textura
- Criação e releituras de trabalhos com diferentes técnicas, utilizando materiais convencionais e não convencionais:
  - Colagem
  - Desenho
  - Diferentes tipos de papeis, tintas, lápis, carvão, pincel, revistas.
  - Dobradura
  - Escultura
  - Fotografia/ fotomontagem
  - Instalação
  - Modelagem
  - Pintura – diferentes técnicas
- Materiais convencionais:
  - Diferentes tipos de papeis, tintas, lápis, carvão, pincel, revistas.
- Materiais não convencionais:
  - Elementos na natureza, tecidos, lã, entre outros.
- Produção de trabalhos: individual, em duplas, em trios e em grupos, utilizando diferentes espaços da escola e da comunidade, respeitando sua produção e a de seus colegas.
- Visita: Museus, Exposições, Mostras Cinema.

DANÇA

- Criação de movimentos corporais e a utilização do espaço (deslocamentos, planos, direções, caminhos, etc.), e ritmos de movimento (lento moderado e rápido).
- Dança Africana
- Dança Contemporânea (Parangolé)
- Danças Folclóricas
- Diversidade de forma na dança
- Produção de trabalhos: individual, em duplas, em trios e em grupos, utilizando diferentes espaços da escola e da comunidade, respeitando sua produção e a de seus colegas.

MÚSICA

- Instrumentos da Cultura Africana
- Música Circense
- Música Erudita
- Música Folclórica
- Música Popular Brasileira
- Elementos da Música:

- Altura
- Duração
- Intensidade
- Melodia
- Ritmo
- Timbre

	• Criação de sons e composições: corporais, natureza, objetos do cotidiano – paisagem sonora. • Criação, Improvisação, composição e sonorização de histórias com vozes, sons corporais, instrumentos convencionais ou não convencionais. • Registro musical: de forma convencional e não convencional: (desenhos e símbolos). **TEATRO** • Arte Circense • Criar possibilidades de personagens (voz, movimentos corporais e expressões faciais). • Elementos teatrais: entonações de voz, expressões físicas e faciais. • Experimentação do trabalho criativo em: improvisações teatrais, quadro vivo, criação de cenas do cotidiano, imitação de personagens, faz de conta, ressignificação de objetos e fatos. • História do Teatro • Imitação de personagens, faz de conta, ressignificando objetos e fatos. • Shakespeare **ARTES INTEGRADAS** • Brinquedos, brincadeiras, jogos, danças, canções e histórias de diferentes culturas. • Criação de projetos temáticos que envolvam diferentes linguagens artísticas: Sarau, Apresentações, Mostras e Gincana Artística. • Uso das tecnologias e recursos digitais como processo de criação e registro em arte. • Valorização do Patrimônio Cultural (ODS 11 e 16).

ESTRATÉGIAS

- Análise e releitura de obras de arte;
- Apresentações de músicas cantadas e tocadas;
- Exposição dos trabalhos elaborados pelos alunos; pintura, escultura, modelagem, colagem, tangran, dobraduras, fotografias, fotomontagem, entre outros;
- Interpretação de textos orais e escritos para utilizar no processo de criação;
- Leitura de imagens;
- Pesquisa em sites;
- Registro escrito sobre as produções realizadas;
- Utilização da Sala de Informática para a criação de trabalhos artísticos: música dança teatro e artes visuais e artes integradas.
- Utilização da Sala de Leitura para criação nas diferentes linguagens artísticas: música dança teatro, artes visuais e artes integradas.
- Utilização de filmes, desenhos animados, documentários entre outros;
- Utilização de materiais convencionais: diferentes tipos de materiais (papel, tintas, entre outros.); utilização de materiais não convenciona (grãos, garrafas, metal entre outros);
- Utilização do corpo como recurso expressivo;
- Utilização dos recursos eletrônicos e digitais; gravação de vídeos e áudios.

MODALIDADES DAS LINGUAGENS ARTE

Artes visuais: Assemblage, Body Art, Cerâmica, Colagem, Escultura, Fotografia, Gravura (metal, xilogravura, serigrafia...), Happening, HQ, Instalação, Land Art, Livro de Artista ou Livro Objeto, Objeto, Performance, Pintura (mural, têmpera, óleo, acrílico, aquarela...), Ready –made, Site Specifc; Tapeçaria, vídeoarte, Web art.

Dança: Danças folclóricas, Dança Clássica, Dança Moderna, Dança Popular, Danças de Salão, Danças Regionais, Escola de Samba.

Linguagens Híbridas: Happening e Performance

Música: Canto, Canto coral, Conjunto de câmara, Improvisação Musical, Jazz, MPB, Música Eletrônica,

Música Erudita, Música Instrumental, Música Pop. Orquestra Sinfônica, Rap, Repente, Rock, Samba, Tecnomúsica, Música Infantil e Música Folclórica.

Teatro: Artes Circenses, Comédia Dell" Arte, Escultura Viva, Folia de Reis, Happening, Improvisação Teatral, Intervenção Cênica, Mamulengo, Performance, Teatro Contemporâneo, Teatro de Animação (bonecos), Teatro de Marionetes, Teatro de rua, Teatro Nô, (Fantoches, Dedoches, Máscaras).

ARTES – QUARTO ANO	
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	**CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS**
ARTES VISUAIS • Conhecer e apreciar formas distintas das artes visuais: tradicionais e contemporâneas. • Criar diferentes formas de expressão artística, fazendo uso sustentável de materiais, instrumentos, recursos e técnicas convencionais e não convencionais. • Criar trabalhos de diferentes formas em diferentes espaços. Dialogar sobre suas produções, respeitando seu trabalho e de dos colegas. • Explorar e reconhecer os elementos constitutivos das artes visuais, em diferentes obras de arte. • Reconhecer algumas categorias do sistema das artes visuais. • Reconhecer e analisar a influência de distintas manifestações artísticas das culturas locais, regionais e nacionais e internacionais. **DANÇA** • Criar trabalhos de diferentes formas em diferentes espaços. Dialogar sobre suas produções, respeitando seu trabalho e de dos colegas. • Entrar em contato, apreciar e vivenciar diferentes manifestações artísticas da dança. • Refletir, criar, estabelecer relações entre os movimentos corporais e a utilização de diferentes espaços. **MÚSICA** • Explorar diferentes formas de registro musical convencional e não convencional. • Explorar fontes sonoras diversas, como as existentes no próprio corpo, na natureza e em objetos do cotidiano. • Identificar e apreciar diversas formas e gêneros de expressão musical. • Improvisar, compor e sonorizar histórias entre outros, utilizando vozes, sons corporais e/ou instrumentos musicais convencionais e não convencionais • Perceber e explorar os elementos constitutivos da música, por meio de jogos, brincadeiras, canções e práticas diversas de composição/ criação, execução e apreciação musical. **TEATRO** • Entrar em contato com diferentes personagens e criar possibilidades. • Entrar em contato, apreciar, criar e recriar diferentes formas de teatro presentes em diferentes contextos. • Experimentar o trabalho colaborativo e autoral em improvisações teatrais e processos narrativos criativos em teatro. • Observar e perceber teatralidades na vida cotidiana. • Observar, imitar, fazer de conta, resinificar objetos e fatos e experimentar o lugar do outro.	**ARTES VISUAIS** • Leitura de obras de arte: - Formal e informal • Elementos das artes visuais: - Ponto - Linha - Cor - Forma - Textura - Sombra - Luz - Espaço - Perspectiva – Arte Renascentista • Altura • Arte com Tecnologia • Arte Rupestre • Caixa de ressonância • Colagem • Construção de instrumento musical (corda) • Cordel • Criação de movimentos corporais e a utilização do espaço (deslocamentos, planos, direções, caminhos, etc.), e ritmos de movimento (lento moderado e rápido). • Criação de sons e composições: corporais, natureza, objetos do cotidiano – paisagem sonora. • Criação e releituras de trabalhos com diferentes técnicas, utilizando materiais convencionais e não convencionais. • Criação, Improvisação, composição e sonorização de histórias com vozes, sons corporais, instrumentos convencionais ou não convencionais. **DANÇA** • Dança Contemporânea-Ivaldo Bertazzo • Dança e Ilusão • Dança na Pré-História • Dança Solo e Dança Coletiva • Danças Circulares • Danças Folclóricas • Danças Populares • Desafio do Improviso • Desenho • Diferentes tipos de papeis, tintas, lápis, carvão, pincel, revistas. • Do Rádio ao telefone celular • Dobradura • Duração • Elementos de um espetáculo de dança • Escultura • Festas Populares: Escola de samba, Carnaval de Olinda • Fotografia/ fotomontagem • Instalação

ARTES INTEGRADAS • Criar projetos temáticos, que possam contemplar as relações entre diversas linguagens artísticas. • Experimentar diferentes brinquedos, brincadeiras, jogos, danças, canções e histórias de diferentes culturas. • Conhecer e valorizar o patrimônio cultural, material e imaterial, de culturas. • Utilizar diferentes tecnologias e recursos digitais (multimeios, animações, jogos eletrônicos, gravações em áudio e vídeo, fotografia, softwares etc.) nos processos de criação artística.	• Instrumentos musicais: percussão, sopro, corda (cordofone) e eletrofones. • Intensidade • Materiais convencionais • Materiais não convencionais: elementos na natureza, tecidos, lã, entre outros. • Melodia • Modelagem-máscara • Monumentos da Cidade • Museu local-regional-nacional **MÚSICA** • Música Folclórica • Música na Pré-História • Pintura – diferentes técnicas • Produção de trabalhos: individual, em duplas, em trios e em grupos, utilizando diferentes espaços da escola e da comunidade, respeitando sua produção e a de seus colegas. • Registro musical: de forma convencional e não convencional: (desenhos e símbolos). • Ritmo • Timbre • Visita: Museus, Exposições, Mostras Cinema. **TEATRO** • Arte de Rua (ODS 10 e 11) • Comédia e Tragédia • Criar possibilidades de personagens (voz, movimentos corporais e expressões faciais). • Elementos do teatro – palco • Elementos teatrais: entonação de voz, expressões físicas e faciais. • Experimentação do trabalho criativo em: improvisações teatrais, quadro vivo e criação de cenas do cotidiano. • Imitação de personagens, faz de conta, resinificando objetos e fatos. • Máscaras Teatrais • Sonoplastia – sons para teatro • Teatro na Grécia Antiga **ARTES INTEGRADAS** • Brinquedos, brincadeiras, jogos, danças, canções e histórias de diferentes culturas. • Projetos temáticos que envolvam diferentes linguagens artísticas: Sarau, Apresentações, Mostras e Gincana Artística. • Uso das tecnologias e recursos digitais como processo de criação e registro em arte. • Valorização do patrimônio cultural.
ESTRATÉGIAS	
• Análise e releitura de obras de arte; • Apresentações de músicas cantadas e tocadas; • Exposição dos trabalhos elaborados pelos alunos; pintura, escultura, modelagem, colagem, tangran, dobraduras, fotografias, fotomontagem, entre outros; • Interpretação de textos orais e escritos para utilizar no processo de criação; • Leitura de imagens; • Pesquisa em sites; • Registro escrito sobre as produções realizadas; • Utilização da Sala de Leitura para criação nas diferentes linguagens artísticas: • Utilização de filmes, séries, documentários entre outros; • Utilização de materiais convencionais: diferentes tipos de materiais (papel, tintas, entre outros.); utilização de materiais não convencionais (grãos, garrafas, metal entre outros); • Utilização do corpo como recurso expressivo; • Utilização dos recursos eletrônicos e digitais; gravação de vídeos, áudios, podcast.	

MODALIDADES DAS LINGUAGENS ARTÍSTICAS:
Artes visuais: Assemblage, Body Art, Cerâmica, Colagem, Escultura, Fotografia, Gravura (metal, xilogravura, serigrafia...), Happening, HQ, Instalação, Land Art, Livro de Artista ou Livro Objeto, Objeto, Performance, Pintura (mural, têmpera, óleo, acrílico, aquarela...), Ready –made, Site Specifc; Tapeçaria, vídeoarte, Web art. Dança: Danças folclóricas, Dança Clássica, Dança Moderna, Dança Popular, Danças de Salão, Danças Regionais, Escola de Samba. Linguagens convergentes: Arquitetura, Cenografia, Design, Figurino, Iluminação, Jingle, Moda, Música para Jogos Eletrônicos, Ourivesaria, Publicidade, Sons para Celular, Trilha sonora, Videoclipe. Linguagens Híbridas: Happening e Performance Música: Canto, Canto coral, Conjunto de câmara, Improvisação Musical, Jazz, MPB, Música Eletrônica, Música Erudita, Música Instrumental, Música Pop. Orquestra Sinfônica, Rap, Repente, Rock, Samba, Tecnomúsica, Música Infantil e Música Folclórica. Teatro: Artes Circenses, Comédia Dell" Arte, Escultura Viva, Folia de Reis, Happening, Improvisação Teatral, Intervenção Cênica, Mamulengo, Performance, Teatro Contemporâneo, Teatro de Animação (bonecos), Teatro de Marionetes, Teatro de rua, Teatro Nô, Teatro de Fantoches Teatro de Dedoches, Teatro de Máscaras.

ARTE – QUINTO ANO	
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	**CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS**
ARTES VISUAIS • Conhecer e apreciar formas distintas das artes visuais tradicionais e contemporâneas. • Criar diferentes formas de expressão artística, fazendo uso sustentável de materiais, instrumentos, recursos e técnicas convencionais e não convencionais. • Criar trabalhos de diferentes formas em diferentes espaços, dialogando sobre suas produções, respeitando seu trabalho e dos colegas. • Explorar e reconhecer os elementos constitutivos das artes visuais, através das obras de artes. • Reconhecer algumas categorias do sistema das artes visuais. • Reconhecer e analisar a influência de distintas manifestações artísticas das culturas locais, regionais e nacionais e internacionais. **DANÇA** • Criar trabalhos de diferentes formas em diferentes espaços, dialogar sobre suas produções, respeitar seu trabalho e dos colegas. • Entrar em contato, apreciar e vivenciar diferentes manifestações da dança. • Refletir, criar, estabelecer relações entre os movimentos corporais e utilizar diferentes espaços. **MÚSICA** • Explorar diferentes formas de registro musical. • Explorar fontes sonoras diversas, como as existentes no próprio corpo, na natureza e em objetos do cotidiano. • Identificar e apreciar diversas formas e gêneros de expressão musical. • Improvisar, compor e sonorizar histórias entre outros, utilizando vozes, sons corporais e/ou instrumentos musicais convencionais e não convencionais. • Perceber e explorar os elementos constitutivos da música, por meio de jogos, brincadeiras, canções e práticas diversas de composição/ criação, execução e apreciação musical.	**ARTES VISUAIS** • Obras de arte de diferentes épocas: - Leitura formal e informal - Ponto - Linha - Cor - Forma - Textura - Sombra – Observação/Criação - Luz - Espaço • Arte Moderna Contemporânea • Fotografia Fotografia Lambe-lambe Fotografia de diversas formas – stop motion • Cinema: - Cidade cenográficas - Cinema Falado - Cinema Mudo - Cinematógrafo - Ficção Científica e Comédia - Figurino - Maquiagem • Pop Art e o Consumismo • História em Quadrinhos: - História em Quadrinhos no Brasil - Expressões dos personagens - Mangá - História em Quadrinhos no cinema e na televisão - Diferentes versões de um personagem • A arte dos cartazes • Arte do Sertão • Arte e Folclore Brasileiro • Arte Local • Criação e releituras de trabalhos com diferentes técnicas, utilizando materiais convencionais e não convencionais: - Colagem - Cronofotografia - Desenho - Dobradura - Fotografia

TEATRO

- Entrar em contato com diferentes personagens e criar possibilidades.
- Entrar em contato, apreciar, criar e recriar diferentes formas de teatro presentes em diferentes contextos.
- Experimentar o trabalho colaborativo e autoral em improvisações teatrais e processos narrativos criativos em teatro.
- Observar e perceber teatralidades na vida cotidiana.
- Observar, imitar, fazer de conta, resinificar objetos e fatos e experimentar o lugar do outro.

ARTES INTEGRADAS

- Elaborar projetos temáticos, que possam contemplar as relações entre diversas linguagens artísticas.
- Experimentar diferentes brinquedos, brincadeiras, jogos, danças, canções e histórias de diferentes culturas.
- Conhecer e valorizar o patrimônio cultural, material e imaterial, de culturas.
- Explorar diferentes tecnologias e recursos digitais (multimeios, animações, jogos eletrônicos, gravações em áudio e vídeo, fotografia, softwares etc.) nos processos de criação artística.

- HQ (História em Quadrinhos)
- Modelagem
- Montagem- maquete
- Pintura – monotipia

- Materiais convencionais:
  - Diferentes tipos de papeis, tintas, lápis, carvão, pincel, revista
- Materiais não convencionais:
  - Elementos na natureza, tecidos, lã, entre outros.
- Criar trabalhos: individual, em duplas, em trios e em grupos, utilizando diferentes espaços da escola e da comunidade, respeitando sua produção e a de seus colegas.
- Visitas: Museus, Exposições, Mostras Cinema.

DANÇA

- Criação de movimentos corporais e a utilização do espaço (deslocamentos, planos, direções, caminhos, etc.), e ritmos de movimento (lento moderado e rápido).
- Dança Contemporânea
- Dança integrando Imagens de obras de arte.
- Danças Folclóricas
- Produção de trabalhos: individual, em duplas, em trios e em grupos, utilizando diferentes espaços da escola e da comunidade, respeitando sua produção e a de seus colegas.

MÚSICA

- Música Contemporânea
- Música Instrumental – Erudita
- Músicas folclóricas
- Sonoplastia – sonoridade no teatro e nos filmes.
- Elementos do som:
  - Altura
  - Intensidade
  - Timbre
  - Melodia
  - Ritmo
- Criação, Improvisação, composição e sonorização de histórias
- Percussão com corpo, com objetos do cotidiano
- Registro musical: Forma convencional e não convencional (símbolos e desenhos)
- Sons da natureza

TEATRO

- Cidade Cenográficas.
- Cinema – Mazzaroppi
- Criar possibilidades de personagens (voz, movimentos corporais e expressões faciais).
- Dramaturgo - Ariano Sussuassuna
- Elementos do Cinema e do Teatro- Maquiagem e figurino
- Elementos teatrais: entonação de voz, expressões físicas e faciais.
- Experimentação do trabalho colaborativo e autoral em improvisações teatrais.
- Fotonovela
- Imitação de personagens, faz de conta, resinificando objetos e fatos.
- Teatro de mímica
- Teatro de sombras
- Teledramaturgia

	ARTES INTEGRADAS • Brinquedos, brincadeiras, jogos, danças, canções e histórias de diferentes culturas. • Projetos temáticos que envolvam diferentes linguagens artísticas: Sarau, Apresentações, Mostras e Gincana Artística. • Uso das tecnologias e recursos digitais como processo de criação e registro em arte. • Valorização do Patrimônio Cultural, material e imaterial de diferentes culturas (ODS 11 e 16).

ESTRATÉGIAS

- Análise e releitura de obras de arte;
- Apresentações de músicas cantadas e tocadas;
- Exposição dos trabalhos elaborados pelos alunos; pintura, escultura, modelagem, colagem, tangran, dobraduras, fotografias, fotomontagem, entre outros;
- Interpretação de textos orais e escritos para utilizar no processo de criação;
- Leitura de imagens;
- Pesquisa em sites;
- Registro escrito sobre as produções realizadas;
- Utilização da Sala de Informática para a criação de trabalhos artísticos: música dança teatro e artes visuais e artes integradas.
- Utilização da Sala de Leitura para criação nas diferentes linguagens artísticas: música dança teatro, artes visuais e artes integradas.
- Utilização de filmes, desenhos animados, documentários entre outros;
- Utilização de materiais convencionais: diferentes tipos de materiais (papel, tintas, entre outros.); utilização de materiais não convenciona (grãos, garrafas, metal entre outros);
- Utilização do corpo como recurso expressivo;
- Utilização dos recursos eletrônicos e digitais; gravação de vídeos e áudios

MODALIDADES DA ARTE

Artes visuais: Assemblage, Body Art, Cerâmica, Colagem, Escultura, Fotografia, Gravura (metal, xilogravura, serigrafia...), Happening, HQ, Instalação, Land Art, Livro de Artista ou Livro Objeto, Objeto, Performance, Pintura (mural, têmpera, óleo, acrílico, aquarela...), Ready –made, Site Specifc; Tapeçaria, vídeoarte, Web art.

Dança: Danças folclóricas, Dança Clássica, Dança Moderna, Dança Popular, Danças de Salão, Danças Regionais, Escola de Samba.

Linguagens Híbridas: Happening e Performance

Música: Canto, Canto coral, Conjunto de câmara, Improvisação Musical, Jazz, MPB, Música Eletrônica, Música Erudita, Música Instrumental, Música Pop. Orquestra Sinfônica, Rap, Repente, Rock, Samba, Tecnomúsica, Música Infantil e Música Folclórica.

Teatro: Artes Circenses, Comédia Dell" Arte, Escultura Viva, Folia de Reis, Happening, Improvisação Teatral, Intervenção Cênica, Mamulengo, Performance, Teatro Contemporâneo, Teatro de Animação (bonecos), Teatro de Marionetes, Teatro de rua, Teatro Nô, (Fantoches, Dedoches, Máscaras).

EDUCAÇÃO FÍSICA – PRIMEIRO E SEGUNDO ANOS

OBJETIVOS ESPECÍFICOS	CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS
• Adotar atitudes de respeito mútuo, dignidade e solidariedade nas práticas corporais, repudiando qualquer espécie de violência. • Conhecer, analisar, compreender e refletir sobre a ação das práticas corporais, por meio de múltiplas linguagens, proporcionando momentos de pesquisa, observação, concentração e diálogo. • Desenvolver apresentações e/ou, projetos e/ou festivais e/ou torneios e/ou mostra pedagógicas condizentes com as práticas corporais. • Estimular a criatividade e a autoconfiança afim de solucionar problemas de ordem corporal. • Experimentar, fruir e recriar as práticas corporais, propiciando momentos de interação e estratégias. • Medir e acompanhar os índices de saúde, através do crescimento e desenvolvimento do aluno.	• Brincadeiras e jogos no contexto comunitário e regional; • Contrato pedagógico • Danças no contexto comunitário e regional e Atividades rítmicas e expressivas • Esportes: Práticas lúdicas esportivas • Ginástica geral e Ginástica de conscientização corporal • Medidas e avaliações • O conhecimento do corpo e seus movimentos

• Proporcionar um ambiente seguro, lúdico e prazeroso, respeitando as diferenças individuais e de desempenho corporal. • Reconhecer as características gerais do corpo humano, aprimorando seus movimentos e desenvolvendo hábitos de saúde. • Resgatar e valorizar o patrimônio histórico da cultura corporal de movimento do Brasil e do mundo, explicando suas características e a importância na preservação das diferentes culturas.	

ESTRATÉGIAS

MEDIDAS E AVALIAÇÕES

- Ficha individual do aluno (bimestral = testes físicos/motores e semestral = exame biométrico IMC);

O CONHECIMENTO DO CORPO E SEUS MOVIMENTOS

- As diferenças individuais relacionadas ao corpo e o movimento respeitando a diversidade cultural e social.
- Esquema corporal: conhecimento das partes do corpo, orientação e organização espaço-corporal;
- Estruturação espacial e orientação temporal;
- Lateralidade: reconhecimento de direita e esquerda e dominância lateral;
- Habilidades motoras e suas relações com as práticas corporais: locomoção, manipulação e estabilização;
- Capacidades físicas: velocidade, força, agilidade, flexibilidade, coordenação, resistência etc

BRINCADEIRAS E JOGOS NO CONTEXTO COMUNITÁRIO E REGIONAL

- Brincadeiras e jogos no contexto comunitário e regional: amarelinha, esconde-esconde, pula-corda, brincadeiras de pique, mãe da rua, pula sela, carrinho de mão, morto-vivo etc;
- Brinquedos elaborados com materiais alternativos e reciclados no contexto comunitário e regional: pião, telefone sem fio, pé de lata, boliche etc;
- Jogos recriados e adaptados;
- Jogos simbólicos;
- Jogos de contos;
- Jogos de tabuleiro: resta um, damas, trilha, dominó etc.

DANÇAS NO CONTEXTO COMUNITÁRIO E REGIONAL E ATIVIDADES RITMICAS

- A dança, o gesto e sua intencionalidade;
- A dança e o ritmo;
- Cantigas de roda: samba lelê, peixe vivo, ciranda cirandinha, alecrim, indiozinho, roda pião, borboletinha, cai cai balão etc;
- Brincadeiras rítmicas e expressivas: fui a China, soco-soco, quando digo sim, um homem bateu em minha porta etc;
- Rodas cantadas: pipoca, tchutchua, boneca de lata etc;
- Brincadeiras de expressões corporais: brincadeira do espelho, da mímica, da sombra, da estátua etc

ESPORTES - PRÁTICAS LÚDICAS ESPORTIVAS

- Práticas lúdicas esportivas de marca: atletismo, patinação de velocidade, remo, ciclismo, levantamento de peso etc.
- Práticas lúdicas esportivas de precisão: bocha, curling, golfe, tiro com arco, tiro esportivo etc

GINÁSTICA GERAL E GINÁSTICA DE CONSCIENTIZAÇÃO CORPORAL

- Ginástica geral: rolamento, estrela, parada de mãos, saltos, giros, avião, ponte, pirâmides etc;
- Ginástica de conscientização corporal: respiração, postura, relaxamento, yoga, slackline, parkour etc.
- Habilidades motoras nas ginásticas: rolar, segurar, girar, manipular malabares etc;

CONTRATO PEDAGÓGICO

- Elaboração do contrato pedagógico de cada sala no intuito de desenvolver em conjunto regras e condutas durante as aulas: “Construção dos valores para saber ser e conviver”.

EDUCAÇÃO FÍSICA – TERCEIRO E QUARTO ANOS	
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	**CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS**
● Adotar atitudes de respeito mútuo, dignidade e solidariedade nas práticas corporais, repudiando qualquer espécie de violência. ● Conhecer, analisar, compreender e refletir sobre a ação das práticas corporais, por meio de múltiplas linguagens, proporcionando momentos de pesquisa, observação, concentração e diálogo.	● Brincadeiras e jogos de matriz indígena e africana e Jogos cooperativos ● Contrato pedagógico ● Danças de matriz indígena e africana e Atividades rítmicas e expressivas ● Esportes: Jogos Pré-Desportivos ● Ginásticas geral e Atividades circenses

● Desenvolver apresentações, projetos e/ou festivais e/ou torneios e/ou mostra pedagógicas condizentes com as práticas corporais. ● Desenvolver o conhecimento sobre o corpo e os cuidados com o seu e dos outros, solucionando problemas de ordem corporal e adotando hábitos saudáveis. ● Desenvolver o gosto e o prazer pela atividade física proporcionando um ambiente seguro e de igualdade de direitos e posições nas atividades. ● Estimular a criatividade e a autoconfiança afim de solucionar problemas de ordem corporal e a aceitação dos resultados. ● Experimentar, fruir e recriar as práticas corporais, propiciando momentos de interação e estratégias ● Medir e acompanhar os índices de saúde, através do crescimento e desenvolvimento do aluno. ● Resgatar e valorizar o patrimônio histórico da cultura corporal de movimento do Brasil e do mundo, explicando suas características e a importância na preservação das diferentes culturas	● Lutas regionais e do contexto indígena e africana ● Medidas e avaliações ● O corpo e seu desenvolvimento, características e cuidados

ESTRATÉGIAS

MEDIDAS E AVALIAÇÕES

- Ficha individual do aluno (bimestral = testes físicos/motores e semestral = exame biométrico IMC);

O CONHECIMENTO DO CORPO E SEUS MOVIMENTOS

- As relações da atividade física com o corpo, as características de gênero e biótipos.
- O corpo e seu desenvolvimento como forma de linguagem e comunicação social, afetiva e biológica;
- Situações de injustiça e preconceito e discutir alternativas para superá-las.
- Capacidades físicas e suas relações com as práticas corporais velocidade, força, agilidade, flexibilidade, coordenação, resistência etc.

BRINCADEIRAS E JOGOS DE MATRIZ INDÍGENA E AFRICANO E JOGOS COOPERATIVOS

- Brincadeiras e jogos de matriz indígena: peteca, jogo de gavião, curupira, corrida do saci, gavião e galinha, corrida de tora etc;
- Olimpíadas indígenas;
- Brincadeiras e jogos de matriz africana: escravos de jó, pegue a cauda, saltando o feijão, terra-mar, mamba etc;
- Jogos cooperativos e suas características.
- Jogos de tabuleiro: jogo da onça, mandala, labirinto etc.

DANÇAS DE MATRIZ INDÍGENA E AFRICANA E ATIVIDADES RÍTMICAS E EXPRESSIVAS

- A dança, o gesto e sua intencionalidade na cultura indígena e africana
- A dança e os diferentes ritmos;
- A dança e seus preconceitos.
- Danças de matriz indígena: toré, cateretê, acyigua etc;
- Danças de matriz africana: maracatu, jongo, samba, etc;
- Brincadeiras cantadas;
- Jogos de expressão corporal.

ESPORTES – JOGOS PRÉ-DESPORTIVOS

- Jogos Pré-Desportivos de campo e taco: beisebol, críquete, softbol etc;
- Jogos Pré-Desportivos de invasão: basquetebol, frisbee, futebol, futsal, futebol americano, handebol, hóquei sobre grama, polo aquático, rúgbi etc;
- Jogos Pré-desportivos de rede: voleibol, vôlei de praia, tênis de campo, tênis de mesa, badminton e peteca;
- Jogos Pré-desportivos de parede de invasão: pelota basca, raquetebol, squash etc.

GINÁSTICA GERAL E ATIVIDADES CIRCENSES

- O circo na escola;
- A história do circo;
- A relação da ginástica geral com o circo;
- Práticas circenses: malabarismo, equilibrismo, acrobacias de solo etc;
- Habilidades motoras no circo: rolar, segurar, girar, manipular malabares etc;
- Capacidades físicas no circo: força, equilíbrio, coordenação motora etc;
- Materiais alternativos e reciclados usados no circo: pé de lata, balangandã, arcos, fitas etc;
- Ginástica de conscientização corporal: respiração, postura, relaxamento, yoga, slackline, parkour etc.

LUTAS REGIONAIS E DO CONTEXTO INDÍGENA E AFRICANA

- Conceitos e diferenças entre luta e briga,
- As lutas como transmissão de valores e disciplina.
- Movimentos pertencentes às lutas presentes no contexto comunitário e regional e de matriz indígena e africana;
- Lutas de conquista de objetos e de território e jogos de oposição: capoeira, maculelê, hukahuka, luta marajoara etc;
- Atividades adaptadas de lutas de distância com implementos: kendo, esgrima etc;
- Brincadeiras de lutas.

CONTRATO PEDAGÓGICO

- Elaboração do contrato pedagógico de cada sala no intuito de desenvolver em conjunto regras e condutas durante as aulas: “Construção dos valores para saber ser e conviver”.

EDUCAÇÃO FÍSICA – QUINTO ANO	
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	**CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS**
• Adotar atitudes de respeito mútuo, dignidade e solidariedade nas práticas corporais, repudiando qualquer espécie de violência. • Compreender o corpo nas dimensões culturais e sociais, entendendo o processo midiático sobre a estética, adotando hábitos saudáveis. • Conhecer, analisar, compreender e refletir sobre a ação das práticas corporais, por meio de múltiplas linguagens, proporcionando momentos de pesquisa, observação, concentração e diálogo. • Desenvolver apresentações, projetos e/ou festivais e/ou torneios e/ou mostra pedagógicas condizentes com as práticas corporais. • Desenvolver o gosto e o prazer pela atividade física proporcionando um ambiente seguro e de igualdade de direitos e posições nas atividades. • Desenvolver o senso crítico diante os resultados das atividades, valorizando o trabalho em grupo e a participação de todos nas atividades. • Experimentar, fruir e recriar as práticas corporais, propiciando momentos de interação e estratégias • Medir e acompanhar os índices de saúde, através do crescimento e desenvolvimento do aluno. • Resgatar e valorizar o patrimônio histórico da cultura corporal de movimento do Brasil e do mundo, explicando suas características e a importância na preservação das diferentes culturas	• Brincadeiras e jogos do Brasil e do mundo e jogos competitivos. • Contrato pedagógico • Danças do Brasil e do mundo e atividades rítmicas e expressivas • Esportes Olímpicos e Paralímpicos • Ginástica geral, ginástica na contemporaneidade e Ginástica de conscientização corporal. • Lutas do Brasil e do mundo. • Medidas e avaliações; • Os aspectos culturais e sociais do corpo; • Benefícios das atividades físicas.

ESTRATÉGIAS

MEDIDAS E AVALIAÇÕES

- Ficha individual do aluno (bimestral = testes físicos/motores e semestral = exame biométrico IMC);

OS ASPECTOS CULTURAIS E SOCIAIS DO CORPO

- O corpo e seu desenvolvimento: aspectos culturais, históricos, políticos, religiosos e sociais.
- O corpo e a mídia.
- Benefícios que a atividade física regular exerce sobre o corpo humano, tendo em vista a promoção da saúde
- Capacidades físicas e suas relações com as práticas corporais: velocidade, força, agilidade, flexibilidade, coordenação, resistência etc.

BRINCADEIRAS E JOGOS DO BRASIL E DO MUNDO

- Brincadeiras e jogos característicos das regiões do Brasil: Norte, macaca, buraco, gato e rato etc.; Nordeste, bobinho, sete pecados, trem maluco etc.; Centro-oeste, cinco marias, pato, ganso etc.; Sudeste, coelho sai da toca, elástico; Sul, carrinho de rolimã, caiu na rede é peixe etc
- Brincadeiras e jogos do mundo: Alemanha, esconde-esconde ao contrário; Itália, mora; Japão, janken pon, etc;
- Jogos de competição e suas características;
- Jogos de tabuleiro pelo mundo: xadrez, quoridor, etc.

DANÇAS DO BRASIL E DO MUNDO

- A dança, o gesto e sua intencionalidade nas diferentes culturas;

- A dança e os diferentes ritmos das diferentes regiões do Brasil e do mundo;
- A dança e seus preconceitos.
- Danças e festas típicas das regiões do Brasil: festival de Parintins, carimbó, fandango, pau-de-fitas, maracatu, frevo, catira, carnaval, ciranda, quadrilha etc;
- Danças de outros países: Argentina, tango; Áustria, valsa; Itália, tarantela; China, dança do dragão etc;
- Brincadeiras cantadas;
- Jogos de expressão corporal.

ESPORTES OLÍMPICOS E PARALIMPICOS

- Esportes Olímpicos;
- Esportes Paralímpicos;
- História, normas, regras e adaptações na escola das modalidades esportivas.

GINÁSTICA GERAL E GINÁSTICA NA CONTEMPORANEIDADE

- Características e elementos que constitui a Ginástica na contemporaneidade, em suas manifestações (educacional/ escolar, profissional e comunitária/lazer).
- A história das ginásticas;
- Ginásticas contemporânea e seus cuidados;
- Qualidade de vida e hábitos saudáveis;
- Ginástica de condicionamento físico: circuito de obstáculos, estações das capacidades físicas etc;
- Ginástica de conscientização corporal: respiração, postura, relaxamento, yoga, slackline, parkour etc.

LUTAS DO BRASIL E DO MUNDO

- Conceitos e diferenças entre luta e briga,
- As lutas como transmissão de valores e disciplina
- Fundamentos das lutas: características, normas, regras etc;
- Atividades adaptadas de lutas de domínio: judô, sumô etc;
- Atividades adaptadas de lutas de percussão: caratê, taekwondo etc;
- Brincadeiras e jogos de lutas.

CONTRATO PEDAGÓGICO

- Elaboração do contrato pedagógico de cada sala no intuito de desenvolver em conjunto regras e condutas durante as aulas: “Construção dos valores para saber ser e conviver”

1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL – INGLÊS			
	UNIDADE TEMÁTICA	**OBJETO DE CONHECIMENTO**	**EXPECTATIVA DE APRENDIZAGEM**
ORALIDADE	**PRÁTICAS DE LINGUAGEM ORAL – PRODUÇÃO E ESCUTA**	*Convívio social. Rotinas de sala. Interação discursiva.*	1. Conhecer e utilizar saudações, cumprimentando em inglês (Hi, Hello, Good morning/afternoon, Goodbye/See you).
			2. Reconhecer elementos que marquem a transição na rotina das atividades na aula de inglês (agenda do dia, canções de transição, finalização da aula, entre outros).
			3. Participar de atividades lúdicas (cantar, dançar, brincar).
			4. Experimentar brincadeiras, acompanhando as orientações do professor de Língua Inglesa.
			5. Perguntar e dizer o nome (What's your name? I'm... / My name is ...).
ESCUTA	**PRÁTICAS DE LEITURA DE TEXTOS**	*Estratégias de leitura Práticas de leitura/ letramento.*	6. Mobilizar o repertório para antecipar os elementos de uma narrativa.
			7. Reconhecer uma história contada por meio de recursos multimodais e/ou relato do professor.
ANÁLISE LINGUÍSTICA	**PRÁTICAS DE ANÁLISE LINGUÍSTICA**	***Repertório lexical**:* ***Cumprimentos** (Hi, hello, bye / boy, girl)* ***Cores** (red, blue, yellow, green, purple, orange)* ***Formas geométricas** (rectangle, triangle. circle, star, square)* ***Animais de estimação** (dog, cat, bird, fish, hamster, turtle)* ***Números** (numbers 1 to 10)* ***Família** (mom, dad, brother, sister, baby)* ***Brinquedos** (computer game, car ,ball, puzzle, doll, robot, teddy bear, kite, train)* ***Materiais escolares** (eraser, pencil, crayons, notebook, book, pen)* ***Partes do corpo** (mouth, nose, ears, eyes, legs, arms, head)* ***Comidas** (bananas, orange juice, cake, cookies, apples, milk)*	8. Greetings: Perguntar e responder usando cumprimentos: Hi! / Hello! / I'm.../ What's your name?
			9. Colors: Reconhecer e nomear cores. Falar sua cor favorita. I love…
			10. Shapes: Reconhecer e nomear as formas geométricas. Is it a …? / Yes, it is. / No, it isn't.
			11. Pets: Reconhecer e nomear os animais de estimação. The… is cute! / The… is cute too!
			12. Numbers: Realizar contagem de coleções. Look, seven birds. / How many?
			13. Family: Apresentar membros da família. This is my…
			14. Toys: Reconhecer e nomear brinquedos. Look at my new… / Let's play!
			15. School objects: Reconhecer e nomear objetos escolares. I need an eraser. / Here you are. Thank you.
			16. Parts of the body: Nomear partes do corpo. Two hands, one nose, five arms…
			17. Food: Reconhecer e nomear alguns alimentos. Falar de suas preferências. I like.../ And you?
INTERCULTURALIDADE		*Brincadeiras infantis ao redor do mundo*	18. Conhecer brincadeiras ao redor do mundo, de crianças falantes de inglês como língua nativa ou língua adicional.

2º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL – INGLÊS			
	UNIDADE TEMÁTICA	**OBJETO DE CONHECIMENTO**	**EXPECTATIVA DE APRENDIZAGEM**
ORALIDADE	**PRÁTICAS DE LINGUAGEM ORAL - PRODUÇÃO E ESCUTA**	*Convívio social. Rotinas de sala. Interação discursiva.*	1. Interagir com o professor e colegas de forma respeitosa, utilizando as expressões “excuse me”, “please”, “thank you”.
			2. Experimentar brincadeiras em inglês, repetindo espontaneamente algumas palavras e/ou expressões a convite do professor.
			3. Participar da dramatização de uma história contada.
ESCUTA	**PRÁTICAS DE LEITURA DE TEXTOS**	*Estratégias de leitura Práticas de leitura/ letramento.*	4. Reconhecer as características do portador (título e autor).
			5. Antecipar o tema de uma narrativa por meio de seu título, observação de imagens e/ou recursos multimodais.
			6. Conhecer uma narrativa acompanhando a leitura em voz alta feita pelo professor de forma lúdica.
ANÁLISE LINGUÍSTICA	**PRÁTICAS DE ANÁLISE LINGUÍSTICA**	***Repertório lexical:*** ***Cumprimentos e família*** *(good morning, good afternoon, good evening, good night, bye bye./ classmate, friend, grandma, grandpa, mom, dad, brother, sister)* ***Clima*** *(sunny, cloudy, windy, raining, hot, cold)* ***Materiais escolare****s (sharpener, pen, pencil case, schoolbag, ruler, glue / on, under, in /counter)* ***Números de 1 a 10*** *(one, two, three, four, five, six, seven, eight, nine, ten / odd, even)* ***Animais*** *(run, swim,, fly, jump, wild animals, lion, elephant, hippo, alligator, giraffe, kangaroo, bat)* ***Jogos e brinquedos*** *(board game, jump rope, scooter, bike, skateboard, see-saw, slide, swing, monkey bars / cool)* ***Partes do corpo*** *(red, blond, brown, black hair, eyes, ears, nose, mouth, head, arms, feet, legs, hands)* ***Adjetivos*** *(new, long big, small)* ***Comidas*** *(pudding, fries, pasta, fish, chicken, salad, fruit salad)*	7. Greetings and family: Perguntar e responder usando cumprimentos: How are you? / I´m fine, thanks. And you? / What’s your name? / My name is... Usar expressões para apresentar a família. This is my…
			8. Weather: Perguntar e responder sobre o clima: What’s the weather like? / It’s... I like...
			9. School objects: Usar expressões para informar a localização de objetos escolares. Realizar contagem de objetos e falar sobre suas cores: Where’s the...? / It’s on... in... under... / It’s a red pencil case.
			10. Numbers: Realizar contagem. Reconhecer números pares e ímpares. How many...?
			11. Animals: Reconhecer e nomear animais. Falar de suas habilidades físicas: It/ They can fly / run /Swim/ Jump...
			12. Games and toys: Reconhecer jogos e brinquedos. Falar de suas preferências: Look my new... / What’s your favorite toy?
			13. Parts of the body: Reconhecer e nomear partes do corpo. Falar sobre características físicas utilizando adjetivos: Short hair / Long hair / Big eyes / Small eyes / I have...
			14. Food: Usar expressões para pedir comida. Reconhecer e nomear alimentos: Chicken? / Yes, please. / No, thanks. / Here you are. / I love chicken. / I like… / I don’t like What about you?
INTERCULTURALIDADE		*Histórias infantis ao redor do mundo: enfoque multicultural e plurilíngue.*	15. Conhecer histórias infantis tradicionais de diferentes povos e culturas, falantes de diversas línguas, por meio da Língua Inglesa.

3º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL – INGLÊS			
	UNIDADE TEMÁTICA	**OBJETO DE CONHECIMENTO**	**EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM**
ORALIDADE	**PRÁTICAS DE LINGUAGEM ORAL - PRODUÇÃO E ESCUTA**	*Convívio social.* *Interação discursiva.*	1. Experimentar brincadeiras em inglês soletrando palavras relacionadas a diferentes contextos. 2. Perguntar e responder utilizando números. 3. Fazer descrições, destacando aspectos físicos.
ESCUTA	**PRÁTICAS DE LEITURA DE TEXTOS**	*Estratégias de leitura* *Práticas de leitura/ letramento.*	4. Reconhecer, em situação de trabalho coletivo, elementos de uma narrativa (personagens, enredo, tempo e espaço). 5. Compreender a estrutura composicional de textos presentes no cotidiano escolar e familiar, por exemplo: mapas, folhetos de supermercado, cardápio, bilhete entre outros. 6. Conhecer narrativas, contadas em inglês.
ANÁLISE LINGUÍSTICA	**PRÁTICAS DE ANÁLISE LINGUÍSTICA**	***Repertório lexical:*** ***Sentimentos:*** *(happy, sad, tired, hungry, scared, sick).* ***Partes da casa*** *(living room, kitchen, bedroom, bathroom, yard, chair, table, couch, bed, refrigerator, stove, shower)* ***Cidade/Lugares:*** *(park, bank, mall, bakery, movie theater, supermarket / across from, next to, between)* *Números e quantidades (numbers 11 to 20. Minus, plus)* ***Animais da fazenda*** *(cow, chicken, duck, horse, pig)* ***Características físicas*** *(thin, fat, big, small)* ***Alfabeto*** *(alphabet letters)* ***Profissões*** *(soccer player, ballerina, firefighter, astronaut, doctor, teacher, vet, cashier, singer, racing driver)* ***Meios de transporte*** *(bus, car, plane, boat, taxi, train, bike. On foot)*	7. Feelings: Perguntar e responder utilizando vocabulário sobre sentimentos. How are today? I'm scared. / I'm tired. / I'm happy. 8. Parts of the house and furniture: Reconhecer e nomear as partes da casa. Dizer quais objetos há em cada cômodo. There's a .... in the... / There are... in the... 9. Places: Reconhecer e nomear lugares da cidade. Informar a localização de estabelecimentos comerciais. Where's the...? / It's across from... / it's next to... / it's between... 10. Numbers: Perguntar e responder utilizando o vocabulário dos números. How many...? 11. Farm animals: Utilizar vocabulário para descrever características físicas dos animais da fazenda. A big horse. / A fat pig. What a small chicken! 12. Alphabet: Reconhecer as letras e sons do alfabeto. Could you spell...please? 13. Occupations: Usar expressões para perguntar e responder sobre diferentes profissões. What do you want to be? / I want to be a ... 14. Means of transportation: Perguntar e responder sobre quais meios de transporte usar para ir aos lugares. How do you go to...? / Come to school... / By...
INTERCULTURALIDADE		*Histórias infantis ao redor do mundo*	15. Conhecer histórias infantis típicas de países que possuem o inglês como língua oficial ou dominante.

4º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL – INGLÊS			
	UNIDADE TEMÁTICA	**OBJETO DE CONHECIMENTO**	**EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM**
ORALIDADE	**PRÁTICAS DE LINGUAGEM ORAL - PRODUÇÃO E ESCUTA**	*Convívio social.* *Interação discursiva.* *Produção de textos orais (de forma colaborativa).*	1. Utilizar expressões de cumprimentos (How are you? I'm fine, thanks). 2. Cantar músicas e canções para brincar, com ritmo, melodia e sonoridade, observando e identificando as rimas. 3. Identificar, perguntar e responder idade (How old are you? /I´m... years old)
ESCUTA	**PRÁTICAS DE LEITURA DE TEXTOS**	*Estratégias de leitura* *Práticas de leitura/ letramento.*	4. Antecipar coletivamente o tema de textos reconhecendo palavras-chave em títulos, subtítulos, legendas, fontes, entre outros. 5. Identificar relações entre texto e imagem, com foco na compreensão global. 6. Compartilhar com os colegas dados de investigação sobre temas propostos pelo professor.
ANÁLISE LINGUÍSTICA	**PRÁTICAS DE ANÁLISE LINGUÍSTICA**	***Repertório lexical:*** ***Meios de comunicação*** *(cell phone, magazine, DVD player. newspaper, computer, letter, comic book. / On, in, under, next to, between)* ***Meses e estações*** *(January, February, March, April, May, June, July, August, September, October, November, December)* ***Abreviações*** *(b-day, xme, x)* ***Esportes e atividades de lazer*** *(swim, play soccer, play basketball, ride a bike, play baseball, ride a horse, play the guitar, roller skate, speak French, sing, dance)* ***Roupas e acessórios*** *(jeans, shorts, sneakers, t-shirt, dress, shoes, skirt, hat, flip flops, cap, socks, sweater, jacket)* ***Atividades diárias*** *(watch* TV*, read, sleep, cook, take a shower, play, study, dance, climb a tree, swing, skate down)* ***Horas/tempo*** *(numbers, midday, midnight, earlier, later)* ***Refeições*** *(cheese, cereal, eggs, jam, pancakes, toast, salad, soda, beans, juice, cupcake, bread, rice, chicken, butter, pasta, milk, coffee, sandwich, steak, breakfast, lunch, dinner)* ***Férias*** *(the beach, the farm, the mall, the mountains, the park, the lake)* **Preposições** *(here, under, in, on)*	7. Means of communication: Usar expressões para perguntar e responder sobre localização utilizando vocabulários de meios de comunicação. Where are the dvd players? / They're between…. 8. Months and seasons: Utilizar vocabulário para perguntar e responder sobre a data de nascimento/aniversário (When is your birthday? It´s in...) 9. Abbreviations: Reconhecer abreviações utilizadas nas redes sociais. 10. Sports: Reconhecer o nome dos esportes e outras atividades de lazer. Perguntar e responder sobre o domínio de habilidades: Can you swim? No, I can't. / What can you do? I can play the guitar. 11. Clothes: Perguntar e responder sobre que peças de roupas se está usando. What are you wearing? I´m wearing... 12. Everyday activities: Perguntar e responder sobre atividades realizadas no dia a dia. What are they doing? / They're playing. 13. Time: Perguntar e responder sobre as horas. What time is it? / It's four p.m. / It's ten o'clock. 14. Food/Mealtime: Perguntar e responder sobre alimentos. Reconhecer e nomear alimentos. What do you have for breakfast? for dinner? / I have pancakes. 15. Vacation: We're going to the beach. Advérbios de frequência: I always… / We usually…
INTERCULTURALIDADE		*Inglês do cotidiano*	16. Reconhecer palavras e/ou expressões em inglês presentes nos usos de diferentes formas de linguagem em atividades cotidianas (em jogos eletrônicos, programas e aplicativos multimídia, desenhos animados, anúncios publicitários e outros)

5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL – INGLÊS			
	UNIDADE TEMÁTICA	**OBJETO DE CONHECIMENTO**	**EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM**
ORALIDADE	**PRÁTICAS DE LINGUAGEM ORAL - PRODUÇÃO E ESCUTA**	*Convívio social.* *Estratégias de escuta de textos.* *Rotina de sala de aula.* *Interação discursiva*.	1. Participar de interações orais, respeitando o turno de fala. 2. Compreender instruções orais que organizam as atividades desenvolvidas em sala de aula.
ESCUTA	**PRÁTICAS DE LEITURA DE TEXTOS**	*Estratégias de leitura.* *Práticas de leitura.*	3. Reconhecer um texto por meio da análise de sua estrutura composicional (layout na página, presença de títulos e subtítulos, imagens, legendas, tipografia, entre outros). 4. Localizar informações explícitas nos textos trabalhados. 5. Explorar textos de modo a perceber semelhanças e diferenças em sua estrutura composicional.
ANÁLISE LINGUÍSTICA	**PRÁTICAS DE ANÁLISE LINGUÍSTICA**	***Repertório lexical:*** ***Países, nacionalidades*** *(Australia, Brazil, China, England, France, Japan, Mexico, Peru, South Africa, USA. Australia, Brazilian, Chinese, English, French, Japanese, Mexican, Peruvian, South African, American)* ***Disciplinas escolares:*** *(Math, (English. Geography, History, Science, Art)* ***Sustentabilidade*** *(pick up the garbage, take a quick shower, recycle, turn off the lights… tv… computer, reuse, don´t waste water… electricity, don't litter)* ***Atividades diárias*** *(get up, take a shower, have breakfast, go to school, do homework, play with friends, watch TV, go to bed)* ***Comidas*** *(*a hamburger, a hot dog, an ice cream, nuggets, a smoothie, a soda, numbers 1 to 100) ***Horas*** *(make the bed, set the table, walk the dog, wash the car, wash the dishes, take out the garbage, tidy the room)* ***Roupas*** *(new, old, big, small, short, long)* ***Revisão geral*** *(números, meses do ano, características físicas, família, preferências e habilidades pessoais)*	6. Countries and nationalities: Perguntar e responder sobre países e nacionalidades. Where are you from? / I´m from... I´m... 7. School subjects: Falar sobre rotina escolar, relacionando disciplinas, horas e dias da semana. What do you have today? / What do you have on... at? / I have... / When do you have...? / On... at... 8. Green activities: Falar sobre atitudes relacionados à redução, reuso e reciclagem de materiais e energia. Don't waste water! / Take a quick shower. 9. Routine/ Every day: Perguntar e responder sobre atividades diárias. Do you…? Yes, I do... / No, I don't. When do you...? On… In… What time do you…? I… at… 10. Meals and food: Reconhecer um cardápio e saber pedir algo de seu interesse, bem como reconhecer valores e as práticas envolvidas em um restaurante/ lanchonete. How can I help you? / I'd like a hamburger… an apple pie. 11. Time: Perguntar e responder sobre situações relacionadas a períodos específicos. What do you do on weekends? / I always... I usually.../ Sometimes... / Never... 12. Clothes: Descrever peças de vestuário This /That...is too.../ These/ Those... are too... 13. Personal information: Revisão geral. Como preencher formulários, utilizar o vocabulário para se descrever e falar de suas preferências, rotinas e comportamentos.

4º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL – ESPANHOL			
	UNIDADE TEMÁTICA	**OBJETO DE CONHECIMENTO**	**EXPECTATIVA DE APRENDIZAGEM**
ORALIDADE	**PRÁTICAS DE LINGUAGEM ORAL - PRODUÇÃO E ESCUTA**	*Convívio social.* *Interação discursiva.*	1. Utilizar expressões de cumprimentos (¡Hola!/Buenos días/Buenas tardes/Hasta luego). Palavras de cortesia e despedidas. 2. Perguntar e dizer o nome (¿Como te llamas? Me llamo...) 3. Experimentar brincadeiras de soletrar palavras relacionadas a diferentes contextos. 4. Cantar músicas e canções, com ritmo, melodia e sonoridade, observando e identificando as rimas.
ESCUTA	**PRÁTICAS DE LEITURA DE TEXTOS**	*Estratégias de leitura* *Práticas de leitura/ letramento.*	5. Reconhecer as características do portador (título e autor). 6. Antecipar o tema de uma narrativa por meio de seu título, observação de imagens e/ou recursos multimodais. 7. Conhecer uma narrativa acompanhando a leitura em voz alta feita pelo professor de forma lúdica.
ANÁLISE LINGUÍSTICA	**PRÁTICAS DE ANÁLISE LINGUÍSTICA**	***Repertório lexical:*** ***Materiais escolares*** *(cuaderno, lápiz, goma, libro, mochila, bolígrafo, pegamento);* ***Nomear as letras do alfabeto;*** ***Números de 1 a 30;*** ***Cores*** *(azul, amarillo, rojo, verde, naranja, morado, rosa, negro, blanco)* ***Família*** *(padre/papá, madre/mamá, hermano, hermana, hijo, hija, abuelo, abuela);* ***Partes da casa*** *(sala/salón, habitación/dormitório, cuarto, cocina, baño/ cuarto de baño, garaje, lavandería);* ***Mobília:*** (*sofá, sillón, estantería, mesa, horno, silla, cocina, heladera/ nevera, cama, ropero, cómoda);* ***Outros:*** *(ducha, retrete, lavabo):* ***Dias da semana e meses do ano;*** ***Partes do corpo*** *(cabeza, brazo, pierna, dedo, ojo, boca, nariz, oreja, cuello, pie, mano)*	8. Usar expressões para apresentar e/ou identificar materiais escolares, os membros da família, cômodos da casa e partes do corpo (Esto es un/una...Este/Esta es mi...Esta es el/la..) Aqui está mi... 9. Realizar contagem oralmente. 10. Usar expressões para: perguntar e responder sobre quantidades (¿Cuántos... hay? Hay ... tiene...) 11. Usar vocabulário para descrever cores de materiais escolares, partes da casa e outros objetos (Mi lápiz es rojo/La cocina es amarilla) 12. Perguntar e responder sobre datas – dia da semana e mês do ano (¿Qué día es hoy? Hoy es...) 13. Usar expressões para descrever a localização de objetos e membros da família em diferentes espaços da casa (El libro está en la habitación/ Mi hermano está en la cocina)
INTERCULTURALIDADE		*Músicas folclóricas*	14. Conhecer músicas folclóricas de países que possuem o espanhol como língua oficial ou dominante.

5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL – ESPANHOL			
	UNIDADE TEMÁTICA	**OBJETO DE CONHECIMENTO**	**EXPECTATIVA DE APRENDIZAGEM**
ORALIDADE	**PRÁTICAS DE LINGUAGEM ORAL - PRODUÇÃO E ESCUTA**	*Convívio social.* *Interação discursiva.*	1. Interagir com o professor e colegas de forma respeitosa, utilizando as expressões "permiso", "por favor", "gracias", "¿cómo estás?", "¡muy bien!"
			2. Participar de interações orais, respeitando o turno de fala.
			3. Compreender instruções orais que organizam as atividades desenvolvidas em sala de aula.
ESCUTA	**PRÁTICAS DE LEITURA DE TEXTOS**	*Estratégias de leitura* *Práticas de leitura/ letramento.*	4. Antecipar coletivamente o tema de textos reconhecendo palavras-chave em títulos, subtítulos, legendas, fontes, entre outros.
			5. Identificar relações entre texto e imagem, com foco na compreensão global.
			6. Compartilhar com os colegas dados de investigação sobre temas propostos pelo professor.
			7. Localizar informações explícitas nos textos trabalhados.
ANÁLISE LINGUÍSTICA	**PRÁTICAS DE ANÁLISE LINGUÍSTICA**	***Repertório lexical:*** ***Lugares*** *(panadería, cine, escuela, carnicería, peluquería, papelería, farmacia, supermercado, restaurante, iglesia, tienda, hospital, banco, cafetería, parque, plaza, centro comercial);* ***Frutas*** *(manzana, plátano, piña, aguacate, naranja, sandía,limón, guayaba, maracuya, durazno/melocotón, fresa/ frutilla, melón);* ***Nome das refeições, comida e bebidass:*** *(desayuno, almuerzo, merienda, cena, leche, pan, café, galletas, mantequilla, sopa, ensalada, carne, pasta, pollo, pescado, pastel, helado, agua, refrigerante/gaseosa, zumo/ jugo, vino);* ***Roupas*** *(chaqueta, camiseta, bermuda, bufanda, gorro, gorra, chandal, pantalones, pantalones vaqueros, pantalones cortos, calcetines, vestido, falda, zapatilla, zapato, sandalias, botas, chanclas/chancletas);* ***Profissões*** *(maestra/profesora, médico, albañil, abogado, mecánico, fontanero, conductor, policía, camarero, empleado, enfermero, dentista, bombero, peluquero, carniceiro, panadero);* ***Números cardinais*** *(revisão e ampliação);* ***Animais*** *(perro, gato, pez, caballo, cerdo, pato, vaca, león, elefante, oso, conejo);* ***Horas;*** ***Férias*** *(vacaciones, ver TV, ir a la playa, hacer deportes, ir a las montañas, andar en bicicleta, natación, utilizar Internet, jugar con los amigos)*	8. Utilizar expressões para descrever lugares e as atividades que podem ser realizadas e produtos que podem ser comprados nestes locais (Cuando estoy enfermo voy al hospital/¿Dónde puedo comprar pan? En la panadería o en el supermercado)
			9. Usar vocabulário relacionado a comidas/frutas e expressar suas preferências (No me gusta comer ensalada/Me gusta beber jugo de fresa/Quiero comer una sopa con pollo y patatas, por favor)
			10. Perguntar e responder sobre as roupas que se está usando e expressar suas preferências (¿Qué ropa llevas? Llevo una camiseta, pantalones y zapatos./ Mi hermana está usando una falda roja/No me gusta usar bufanda)
			11. Perguntar e responder sobre a profissão (¿Qué quieres ser de mayor? Quiero ser bombero/¿Cuál es su ocupación? Soy médico/¿Dónde trabajas? Soy profesor, trabajo en una escuela)
			12. Usar expressões para: perguntar e responder sobre quantidades (¿Cuántas/Cuántos? Son.../Tiene.../ Hay)
			13. Utilizar vocabulário para conhecer, perguntar e descrever animais (¿Tienes mascota ?Tengo un perro y un gato/ El león es un animal salvaje/El cerdo vive en la hacienda/granja. ¿Cómo es el elefante? El elefante es grande y pesado y tiene grandes orejas.
			14. Perguntar e responder as horas (¿Qué hora es? Son las nueve y veinticinco. Es mediodía. Es medianoche. Es la una hora. Son las tres menos cuarto. Son las ocho menos diez).
			15. Usar expressões para perguntar e responder sobre as atividades realizadas nas férias (¿Qué haces en las vacaciones? Yo voy a la playa/ Me gusta practicar deportes).

INTERCULTU-RALIDADE	*Festas e danças típicas*	16. Conhecer festas e danças típicas e folclóricas de países que possuem o espanhol como língua oficial ou dominante. Día de los muertos / La tomatina / La corrida de toros (touradas). El flamenco El tango (danças)

3.4. Os Temas Geradores e os Pressupostos Pedagógicos Essenciais da BNCC como orientação para o Currículo da Educação Fundamental de Leme SP.

Não é possível desenvolver uma prática pedagógica sem uma relação dialógica. Essa premissa fundamental foi apresentada por Paulo Freire. Mesmo que esta prática envolva o trabalho com crianças e, principalmente com elas, considerar que todos os sujeitos são participantes de um processo de aprendizagem**,** que se sustenta no **diálogo** é condição fundamental**,** para que este seja humanizador, emancipatório, formador para o exercício da cidadania.

Todas as grandes teorias pedagógicas da atualidade sustentam a necessidade do envolvimento de todos os agentes do processo educativo numa racionalidade dialógica. É no compartilhamento de ideias, valores, impressões sobre a realidade que se constroem condições para o aprimoramento humano por meio da educação.

À diversidade de experiências culturais consideradas**,** como pontos de partida de um projeto educacional pleno, Freire chamou de **Leitura de Mundo**, o conhecimento prévio de cada sujeito da aprendizagem. Desenvolver potencialidades**,** a partir do que já se conhece**,** exige uma metodologia que leve em conta o diálogo. A proposta de Freire é a metodologia dos *Temas Geradores***.**

> Os Temas Geradores na proposta de Freire representam a coerência prática de sua visão epistemológica, porque é a partir dessa categoria que Freire dá corpo e concretude prática à sua tese de que o conhecimento não pode fechar-se na mera relação solipsista entre sujeito e objeto. Ao contrário, a natureza do processo de construção do conhecimento implica a relação dialógica, a comunicação e o debate intersubjetivo que alimenta a produção dos sentidos que vivificam e recriam os saberes a partir de trocas e complementação dos sentidos já constituídos. Mas, além disso, essa proposta inovadora implica tencionar os diferentes tipos de saberes que tradicionalmente foram dicotomizados e, grande parte deles até mesmo pré-concebidos como “insignificantes”, “inúteis” ou “pouco válidos” para o “verdadeiro saber” da ciência. (ZITKOSKI; LEMES, pp. 5-6)

A originalidade da metodologia apresentada por Freire se assenta na radicalidade dialógico-intersubjetiva, que não produz separação entre os que sabem e os que não sabem. As trocas intersubjetivas otimizam o processo de elaboração de novos conhecimentos, a partir das percepções iniciais dos agentes envolvidos, com o objetivo de tentar buscar uma superação das formas ingênuas de conhecimento, individuais e ajudar a promover uma visão de mundo intersubjetivamente compartilhada.

Em sua obra *Pedagogia do Oprimido (1968)*, Freire indica os passos desta metodo-

logia. Em primeiro lugar, deve-se proceder o levantamento do universo vocabular, a partir da participação de todos os agentes envolvidos, especialmente os professores, para que se garanta uma interdisciplinaridade dialógica com vistas à problematização da realidade. Temas e questões que emanam das diversas experiências fundamentais dos alunos devem ser considerados. Num segundo momento, uma análise dos temas suscitados com vistas à tomada de consciência sobre a realidade. Na etapa final se dá a problematização dessa realidade concebida, para que novos significados sobre a realidade apareçam.

> A problematização do mundo através da metodologia do Tema Gerador visa a oportunizar, nesse sentido, a construção de um conhecimento inovador, capaz de captar o dinamismo da realidade e as transformações intrínsecas ao processo dialético da 9 relação consciência-mundo. Nesse processo, o conhecimento se faz e refaz constantemente através da inserção crítica do ser humano no mundo. O desafio da efetiva práxis transformadora da realidade requer a coerência entre teoria e prática, reflexão e ação, desencadeada pelo processo dialógico e pelo debate problematizador do mundo intersubjetivamente construído. (Idem, pp. 8-9)

Nos processos de alfabetização, as **palavras geradoras** suscitadas do universo vocabular são tomadas como referência para a construção de famílias silábicas, que ampliam o universo vocabular dos alunos, que passam a construir novos significados a partir do domínio de novas palavras. O domínio do código escrito (codificação-decodificação), em si mesmo, não está como objetivo final, mas como forma de promover a conscientização sobre a realidade. Desta forma, o significado emerge no domínio gradual dos signos linguísticos.

Mas a metodologia não se restringe aos processos de alfabetização. Confluindo com outras dinâmicas pedagógicas, ela pode se constituir como importante ponto de partida para práticas mais abrangentes. As recentes políticas indicativas de elaboração de Diretrizes Curriculares no Brasil, em grande medida, se apropriaram destes conceitos fundamentais de Paulo Freire, especialmente porque o educador brasileiro foi um dos maiores defensores da *Educação como Direito*. Quando se fala em “direitos de aprendizagem”, por exemplo, não é possível deixar de pensar na pedagogia freireana.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) indica um conjunto de aprendizagens essenciais**,** que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus **direitos de aprendizagem**. A proposta da BNCC para o Ensino Fundamental é a progressão das diferentes aprendizagens, relacionadas ao trabalho realizado na Educação Infantil, sempre na perspectiva da valorização das situações lúdicas de aprendizagem.

Este documento de orientação para a elaboração de Diretrizes Curriculares nos municípios está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos**,** que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como o que se prevê nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica. A proposta apresenta como finalidade a garantia de aprendizagens comuns a todos os estudantes

brasileiros.

A BNCC indica dez **competências gerais**, **essenciais**, integradas e relacionadas, para as três etapas da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio), articulando-se na construção de conhecimentos, no desenvolvimento de habilidades e na formação de atitudes e valores, nos termos da LDBEN. As dez competências gerais são consideradas como as principais competências pessoais, cognitivas e comunicativas:

1. **Conhecimento**
2. **Pensamento científico, crítico e criativo**
3. **Repertório cultural**
4. **Comunicação**
5. **Argumentação**
6. **Cultura digital**
7. **Autogestão**
8. **Autoconhecimento e autocuidado**
9. **Empatia e cooperação**
10. **Autonomia e responsabilidade**

Competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e sócio emocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. Em que pese aqui um diferença conceitual fundamental, ao fazer uso do termo “competências”, que expressa uma outra tendência educacional, não alinhada ao pensar de Freire, há uma lógica processual bastante semelhante, na medida em que se considerada, principalmente na Educação Infantil, as realidades primeiras das experiências das crianças e adolescentes. Há uma preocupação com as condições objetivas em que os estudantes se inscrevem.

O Ensino Fundamental passou a ser estruturado através de áreas do conhecimento, são elas:

1. **Linguagens;**
2. **Matemática;**
3. **Ciências da Natureza;**
4. **Ciências Humanas;**

Cada área do conhecimento contempla competências específicas e seus componentes curriculares correspondentes. Estes também contemplam competências específicas. São organizados em unidades temáticas que indicam objetivos de conhecimentos e habilidades previstas.

Em sua estrutura**,** a BNCC reconhece a conceituação pedagógica de **Campos**. **Na educação Infantil, os campos experiência, e nos demais segmentos, campos de**

atuação, que redundam dos chamados eixos estruturantes. O intuito é ajudar a contextualizar as práticas de elaboração de conhecimentos. Para os anos iniciais do Ensino Fundamental, são quatro campos: vida cotidiana, artístico-literário, práticas de estudo e pesquisa e vida pública.

Esses **campos**, portanto, relacionam-se ao universo de experiências iniciais em que vivem as crianças e adolescentes, considerando seus direitos de aprendizagem a partir destas realidades. Evidentemente há muito que se aproveitar, nas realidades locais, da observação interdisciplinar por parte dos educadores, dos contextos em que vivem as crianças e adolescentes, para deles extrair universos culturais diversos, que podem incidir na determinação do que e como ensinar. Aproveitar a metodologia dos Temas Geradores, no âmbito da autonomia local, para destacar a singularidade das experiências provindas do mundo das crianças e adolescentes.

3.5. A Educação Fundamental, seus ciclos de aprendizagens e os dispositivos curriculares.

A segunda grande etapa da Educação Básica é definida nominal e legalmente como **Educação Fundamental**. Trata-se do maior período de presença das crianças na escola. A Educação Fundamental é a modalidade ou o grau de organização formal da educação**,** que abrange a idade de 06 a 14 anos, consolidando 9 anos de vivência e de presença na educação ou na escola. Os 09 anos Educação Fundamental foram conquistas recentes da tradição jurídica e organizacional escolar brasileira. Enquanto o mundo todo já praticava a organização da educação fundamental de 09 anos, desde os primórdios do século 20, o Brasil constituiu este ordenamento educacional escolar somente em 2009. Ou seja, com quase um século de diferença ou de atraso com relação aos países modernos. A escola de 09 anos foi uma conquista da legislação brasileira, determinada no ano de 2009, consolidando nosso alinhamento institucional escolar a uma tradição que há muito praticava-se no mundo contemporâneo.

A escola fundamental de 09 anos, portanto, que se configura como a maior cobertura educacional escolar da vida da criança, deveria ser ***o coração da Educação Básica.*** Tomamos aqui a metáfora de *coração,* no sentido de buscar explicitar o elevado grau de importância, que tem este órgão para o funcionamento de todo o corpo e, em comparação**,** o alto grau de relevância que deve ter a Educação Fundamental para a vida cultural, educacional e escolar da criança. Assim, é preciso que se compreenda a grandeza e a importância desse tempo educacional escolar e, como consequências desta compreensão proeminente, se desenvolva sobre esta etapa de formação humana e escolar, as adequadas premissas filosóficas, as pertinentes metodologias didáticas, devidamente integradas e coerentes com os conteúdos, as vivências e as práticas que se projetam como expectativas de aprendizagem voltadas para a educação fundamental.

O conceito de ***fundamental*** tem largo respaldo na legislação brasileira, significa aquilo que é basilar, aquilo que se constitui como sustentação, que se depreende do conceito físico de *fundamento*. Como metáfora par significar esta etapa de 09 anos tomamos

o conceito de Fundamental como aquilo sem o qual não se constitui nenhuma outra escolaridade ou nenhuma outra suposta competência cognitiva, afetiva ou comportamental. Portanto, a educação fundamental deve ser constantemente avaliada, reiteradamente recuperada em sua importância institucional, pedagógica e histórica.

A organização da Educação Fundamental brasileira foi amiúde planejada e realizada a partir do *conceito de ciclos*, de modo a superar a concepção de hierarquia ou de seriação. **Ciclos**, nesse sentido, são um conjunto de experiências, de vivências e de transformações que se desenvolvem num determinado tempo ou numa determinada etapa da vida.

O conceito de *ciclo* é mais amplo do que a categoria de *série*. O conceito de seriação**,** que marcava a organização escolar do Brasil**,** antes da conquista das atuais disposições educacionais, desde a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, Lei 9.394/1996), presumia que de ano em ano as crianças deveriam assimilar conteúdos, assimilar conhecimentos, desenvolver práticas de toda sorte, desde aquelas de natureza sensório-motoras, ampliando para habilidades sociais, cognitivas, morais e culturais. E estas supostas projeções ou essas expectativas de aprendizagem eram mensuradas ao final de cada ano letivo, a partir de práticas avaliativas rígidas.

Já na concepção pedagógica que se fundamenta no conceito de ciclo, essa seriação perde um tanto sua coerência. O ciclo é um conjunto de vivências, experiências e conhecimentos de diversas naturezas, desde as que envolvem as modificações corporais, cognitivas, afetivas e emocionais, como até as dimensões plenas de cidadania e subjetividade. Um ciclo, quase sempre, amplia-se para mais do que a seriação de um ano de idade; uma criança consolida uma determinada habilidade ou uma determinada expectativa de aprendizagem a partir de um ciclo, cada uma delas com seu ritmo, com sua dinâmica, com sua vivência. Assim, um ciclo constitui uma melhor categoria do que um ano seriado. O ano seriado pode ser mais ou menos mensurado a partir da definição de alguns pressupostos planejados e depois supostamente auferidos por avaliações quantitativas, o ciclo já supõe a assimilação e a acomodação comportamental das expectativas projetadas para aquele período.

O Ciclo de Formação é uma proposta educacional comprometida com a transformação de todo o sistema educacional, uma vez que representa um modelo inclusivo de educação e não seletivo. A proposta dos ciclos de formação tem a ver com o propósito de superar a fragmentação artificial do processo de aprendizagem ocasionada pela seriação, a qual tem levado a rupturas na trajetória escolar, uma vez que dá margem a reprovações anuais. Mas vão além, pois demandam mudanças na concepção de conhecimento e de aprendizagem, na ocupação do espaço e do tempo escolar, bem como na própria função da educação escolar, vindo a constituir um caminho potencial para a democratização do ensino.

Para Freitas (2003)**,** a organização da escola em ciclos “exige uma proposta global de redefinição de tempos e espaços da escola” com vistas a uma experiência socialmente significativa para a idade do aluno, o autor alerta para não confundir com progressão con-

tinuada, que “é instrumental”, um agrupamento de séries, com o objetivo de “viabilizar o fluxo de alunos”, com medidas de apoio, não avançando na superação da “função social historicamente atribuída à escola”, que é a de “ensinar a submissão e a de excluir” (p. 11).

Para que essa proposta seja efetivada, é preciso uma mudança no modo de pensar a educação e a sociedade. Implica em um processo de desconstrução da educação e fazer da escola um espaço verdadeiramente democrático, tendo como enfoque a formação humana e integral dos alunos.

Mainardes (2009), aponta diversos fatores que justificam a organização escolar em ciclos de formação. O autor destaca como justificativas filosóficas e políticas a questão da ampliação ao direito à educação, aprendizagem significativa e a ruptura com as práticas excludentes que ocorrem no interior da escola como a reprovação.

Em relação aos **fatores psicológicos** que fundamentam os Ciclos de Formação está o caráter contínuo da aprendizagem, que não pode ficar restrito a um determinado período. Além deste, nesta proposta a aquisição de conhecimentos é realizada por meio da interação em sala de aula, no protagonismo do aluno na construção do conhecimento e principalmente com a não retenção que possibilita além da progressão da aprendizagem conservar a autoestima dos alunos.

Pensando em **aspectos antropológicos**, Mainardes (2009) e outros autores defendem a noção de temporalidade humana. A ideia de ciclo de vida, de processo e formação humana fazem parte desta proposta. Dentre os aspectos antropológicos, a ideia defendida é de que o papel da escola é contemplar o desenvolvimento pleno do educando (ARROYO apud MAINARDES, 2009, p.15).

Outro aspecto de natureza antropológica é o fato de que a escola em ciclos reconhece a pluralidade e a diversidade cultural como uma característica de qualquer escola e sala de aula e que ela precisa ser considerada e incorporada na dinâmica da sala de aula, ou seja, nas propostas curriculares, na organização do trabalho pedagógico, nas relações de ensino, enfim, em todas as dimensões do trabalho educativo. (MAINARDES, 2009, p. 16-17).

Sociologicamente, os Ciclos contribuem para tornar a escola um espaço menos seletivo e aberto à diversidade. Esta ideia é importante sobretudo para os alunos das classes populares, que encontrarão na escola um ambiente acolhedor e propício para que desenvolvam suas potencialidades. Assim, conhecer os significados que os ciclos já tiveram na educação brasileira, bem como suas finalidades se faz necessário para compreensão desta política educacional na atualidade.

- **Origem da escola em ciclos no Brasil**

O termo “ciclos” já aparecia na Reforma de Francisco Campos na década de 1930 e na Reforma de Capanema (Leis Orgânicas do Ensino de 1942/1946) e era utilizado para indicar o agrupamento dos anos de estudo. Na primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN nº 4.024/1961, a estrutura escola estava organizada em ensino primário (com duração de quatro anos) e ensino médio dividido em dois ciclos: o ginasial

(com quatro séries anuais) e o colegial (com três anos de duração). “O uso do termo ciclos para denominar diferentes etapas de escolaridade, abrigava, portanto, na Lei nº 4.024/1961 o regime seriado como modo de organização da escola.” (BARRETO; SOUSA, 2005, p. 661)

Na LDBEN nº 5.692/71 estabeleceram-se as diretrizes e bases para o ensino de primeiro e segundo graus. Reuniu os cursos primário e ginasial para formar o primeiro grau (com oito anos de duração) e o colegial passou a ser o segundo grau com o mesmo período de duração. Embora sem referência à denominação ciclos, a Lei da Reforma do Primeiro e Segundo Graus, como foi chamada esta última, abre a possibilidade de novas formas de organização da escola, ao prever, ao lado das séries, a possibilidade de avanços progressivos na trajetória escolar. (BARRETO E SOUSA, 2005, p. 661)

O sistema de avanços progressivos foi tratado no Parecer nº 360/1974 do Conselho Federal de Educação que apresentava, conforme citam Barreto e Sousa […]:

> (...) adequação dos objetivos educacionais às potencialidades de cada aluno, agrupando por idade e avaliando o aproveitamento do educando em função de suas capacidades. […] Não existe reprovação. A escolaridade do aluno é vista num sentido de crescimento horizontal; o aproveitamento, numa linha de crescimento vertical. Pelo regime de avanços progressivos, o aproveitamento escolar independe da escolaridade, ou seja, do número de anos que a criança frequenta a escola. (BRASIL, 1974, item I apud BARRETO E SOUSA, 2005, p. 661)

O uso do termo “ciclos” como forma de designar políticas de não reprovação surgiu em 1984, com a implantação do Ciclo Básico de Alfabetização (CBA) na rede estadual de São Paulo. Nos anos noventa, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9394/96, há uma ampliação do direito à educação ao institucionalizar a educação para as crianças a partir dos primeiros meses de vida, na formalização das creches e educação pré-escolar, acompanhando as fases do desenvolvimento da criança. Em seu artigo 23 garante que a educação básica poderá ser organizada em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudo, grupos não-seriados, entre outras formas de organização.

Não obstante essa aparente correspondência entre as idades da vida e a organização do sistema escolar, é preciso considerar que esses ciclos, tão demarcados pela escola, não são fenômenos aos quais se pode atribuir um caráter meramente biopsicológico. São eles, sobretudo, fruto de um processo de construção histórico-social, que se delineia a partir dos tempos modernos nos países de capitalismo avançado, e que também se fez presente, ainda que com certo atraso, na América Latina e no Brasil. (BARRETO; SOUSA, 2005, p. 662)

A partir do aumento do trabalho assalariado, as funções desempenhadas prioritariamente pelas famílias, igrejas e outras entidades, como o provimento da educação, saúde e proteção, passaram a ser oferecidas e reguladas pelo Estado.

A introdução de um sistema escolar universal, que substituiu as formas de sociali-

zação informal feitas pela família e outras agências em períodos anteriores, veio acompanhada da introdução da obrigatoriedade escolar, o que implicou o ordenamento compulsório de uma etapa da vida. Progressivamente outros períodos da vida passaram também a ser regulados pelo Estado mediante a massificação da educação básica e a expansão do ensino médio e superior. (BARRETO; SOUSA, 2005, p. 662)

Pensar a infância e adolescência como tempos de escolarização, implica na reflexão sobre a organização desses tempos e espaços assim como as atividades que deveriam ser desenvolvidas em cada período. Assim, buscando maneiras de organizar esse sistema, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), publicados e distribuídos em 1997 e 1998 pelo Ministério da Educação (MEC), sugeriam a divisão dos oito anos do ensino fundamental em quatro ciclos de dois anos cada.

- **Ciclos de Formação**

A organização escolar em Ciclos enquanto uma política educacional é formada por diversas influências e por isso, marcada por muitas contradições. A implementação da escola em ciclos e o seu funcionamento podem assumir caráter mais conservador, progressista ou emancipatório, dependendo das forças políticas do governo que implantou o ciclo, das condições de infraestrutura, os caminhos já percorridos pelas políticas públicas implementadas outrora:

> Os ciclos, como qualquer outra política educacional, fundamentam-se em determinadas concepções, as quais se apoiam em determinado projeto histórico de sociedade. Por essas razões, é possível identificar uma série de diferenças entre os programas de organização da escolaridade em ciclos atualmente em curso no Brasil. (MAINARDES, 2009, p. 55)

O autor aponta como principais diferenças da escola ciclada no Brasil a modalidade de ciclos adotada, as razões, justificativas e propósitos adotados pelos sistemas de ensino, a implementação dessa política, que envolvem os profissionais da educação e sua participação ativa na formulação da política, assim como a reestruturação curricular e concepções metodológicas. Por conta da diversidade de propostas de organização escolar em Ciclos, é uma política que causa estranhamento, discussões e muita resistência por ser uma proposta complexa que implica na negação da lógica imposta pela escola seriada.

A proposta dos Ciclos de Formação Humana está para além da progressão continuada e da correção de fluxo. O que se propõe é o respeito às fases do desenvolvimento humano, por isso não se constituem em uma proposta acabada. A implementação dos ciclos é um processo de ruptura com os currículos tradicionais, metodologias, com os modelos avaliativos seletivos e excludentes e com a reprovação, responsável em grande parte, pela evasão escolar.

Nas propostas de ciclos, o compromisso com a democratização do ensino, tal como anunciado, vai além da busca de regularização do fluxo escolar, ao incorporar dimensões sociais e culturais mais abrangentes e novo entendimento a respeito da natureza e dos

modos de conhecer, de ensinar e de aprender. (BARRETO; SOUSA, 2005, p. 664).

Atualmente, os **Ciclos de Formação** propõem uma organização pautada nos ciclos de desenvolvimento humano: infância (6 a 8 anos de idade), pré-adolescência (9 a 11 anos de idade) e adolescência (12 a 14 anos de idade). Assim, os alunos são matriculados e promovidos de acordo com suas idades. Esta organização pautada nos ciclos de desenvolvimento humano é importante para pensar sobre o currículo ofertado, bem como as intervenções pedagógicas adequadas a cada fase, que possibilitarão o desenvolvimento integral do aluno.

É válido ressaltar que nos Ciclos de Formação, os alunos não aprendem apenas por serem reunidos em grupos de uma mesma faixa etária. A aprendizagem ocorre por meio de uma intervenção pedagógica consciente, que reconhece a necessidade de atender os pressupostos da idade, que compreende o tempo de construção e solidificação do conhecimento e que dá significado ao que é aprendido.

- **Fundamentos Curriculares sobre os Ciclos de Formação: limites, desafios e possibilidades**

Ao analisar a organização escolar em Ciclos de Formação, e importante perceber as suas vantagens bem como aqueles aspectos que limitam ou dificultam a sua implementação e efetivação. A ruptura total ou parcial como com a reprovação escolar é benéfica quando o trabalho pedagógico é realizado a fim de garantir a aprendizagem contínua dos alunos. Mas, mais do que romper com a reprovação e a lógica excludente e seletiva, os Ciclos de Formação implicam em um processo de “revisão profunda das concepções de homem, mundo sociedade, educação, conhecimento e papel da escola” (MAINARDES, 2009, p. 68). Criar condições de gerar mais tempo para a aprendizagem, possibilitar aos alunos a permanência na escola, recebendo apoio adequado às suas necessidades.

Para Freitas (2007): “A questão de fundo é ensinar a todos e a cada um. A redução dos índices de reprovação é necessária, mas não é suficiente.” (FREITAS, 2007, p. 980) A não reprovação dos alunos se torna uma consequência de um processo bem construído e não o fim dele. As classes são formadas por alunos de idades mais próximas, com características e interesses similares. Aqueles alunos que seriam vítimas de exclusão, no processo seriado, pelas dificuldades de aprendizagem, mas principalmente, por sua condição socioeconômica, tem a possibilidade de permanecer na escola e receber o atendimento adequado. Sobretudo, implicam mais investimentos na educação, como aquisição de materiais pedagógicos, formação permanente dos professores, diminuição do número de alunos por classe, afirma Mainardes (2009).

Neste processo, o autor também salienta a importância de estar atento às possíveis desvantagens dessa organização escolar, podendo reproduzir limitações, desigualdades assim como na escola seriada. Exemplo dessa situação é a postergação da reprovação para o final do ciclo, a falta de estratégias pedagógicas que proporcionem a aprendizagem levando as dificuldades de aprendizagem de uma fase à outra no ciclo e promovendo assim outras formas de exclusão. Freitas (2007) corrobora com a afirmação quando usa o

termo “eliminação adiada” ao citar as novas formas de exclusão:

> As novas formas de exclusão atuam agora por dentro da escola fundamental. Adiam a eliminação do aluno e internalizam o processo de exclusão. Do ponto de vista da avaliação, essas novas formas de exclusão levam a uma redução da ênfase na avaliação formal e pontual do aluno em sala de aula (introduzem novas formas de organização escolar: progressão continuada, progressão automática, ciclos etc., e novas formas de avaliação informais), liberando o fluxo de alunos no interior da escola e conduzindo ao fortalecimento do monitoramento por avaliação externa, avaliação de sistema centralizada (Prova Brasil, SAEB, SARESP, SIMAVE etc.). Nesses sistemas de avaliação o desempenho individual é subsumido nas estatísticas que lidam, preferencialmente, com tendências globais dos sistemas de ensino ao longo do tempo, a partir da proficiência média dos alunos. (FREITAS, 2007, p. 973).

Deste modo, Freitas (2007) contribui com a reflexão sobre as avaliações externas que as escolas são submetidas. Estas avaliações exercem uma pressão autoritária para que se atinjam as metas propostas e, ao expor os resultados à sociedade, monitora-se os aspectos gerais e não a aprendizagem de fato de cada um transformando-se, como diz o referido autor em uma “ocultação” da realidade. As avaliações externas precisam reconhecer que as falhas da escola, mas principalmente, são falhas enquanto política pública educacional. “*Os governos não podem “posar” de grandes avaliadores, sem olhar para seus pés de barro, para suas políticas, como se não tivessem nada a ver com a realidade educacional do país de ontem e de hoje*.” (FREITAS, 2007, p. 975). Assim, a escola em ciclos só faz sentido se representa um avanço em relação à escola seriada e este avanço é progressivo e precisa ser construído por todos envolvidos no processo educativo. Repensar as questões que envolvem a organização do currículo, avaliação e estratégias de suporte aos alunos, por exemplo, são fundamentais nessa caminhada.

Mainardes (2009) salienta que a reestruturação curricular envolve aspectos complexos como a reflexão do papel da escola e do conhecimento, o repensar o modelo de organização das disciplinas em áreas do conhecimento, formulação de projetos de trabalho**,** que tenham o propósito da integração curricular, a definição dos objetivos claros para cada etapa ou ciclo e, por fim, a avaliação numa perspectiva formadora, integrada com o currículo e com as metodologias propostas. Esta nova organização curricular precisa ser flexível e aberta às diversidades, sem renunciar aos princípios básicos que lhe respaldam.

Um aspecto importante é o fato de que, na escola em ciclos, independente das perspectivas de organização curricular, os alunos poderão apropriar-se do conhecimento em diferentes momentos do processo educativo, uma vez que a organização escolar em ciclos oferece maior flexibilidade para que as práticas escolares possam atender à pluralidade de níveis, ritmos e necessidades da aprendizagem dos alunos. (MAINARDES, 2009, p.75)

Pensar na avaliação da aprendizagem dos alunos implica na negação das práticas classificatórias presentes no sistema seriado de ensino, atribuição de notas, provas e exa-

mes como critérios para aprovação ou reprovação dos alunos. A avaliação que tem caráter emancipatório, formativo, diagnóstico ou mediador, é entendida como parte de um processo cujo objetivo é orientar a aprendizagem dos alunos. Desta maneira**,** o registro é realizado por meio de observações, pareceres, relatórios descritivos, portfólios, instrumentos que valorizam os aspectos qualitativos do desenvolvimento. Assim, Mainardes (2009) salienta que "[…] *as práticas avaliativas precisariam levar em conta os alunos enquanto sujeitos sociais e históricos, suas necessidades, características e interações que estabelecem no contexto escolar e não-escolar*." (MAINARDES, 2009, p. 79).

Além da avaliação, as questões metodológicas aparecem como desafios no contexto da escola em ciclos. Mainardes (2009) aponta a necessidade de repensar as metodologias de ensino para que estas sejam coerentes com a proposta desta política educacional. Uma das marcas da escola em ciclos é o caráter heterogêneo das turmas, isso implica em **metodologias diversificadas** que atendam às necessidades de cada aluno e possibilitem o seu desenvolvimento. Por isso**,** a importância do diagnóstico permanente, que identifica os pontos que requerem atenção ou demandam atividades diferenciadas para dar sequência à aprendizagem.

O uso de metodologias diversificadas e atividades diferenciadas tem o papel de criar turmas mais igualitárias, no sentido que todos tenham a oportunidade de aprender não apenas os alunos que se encontram em um nível mais avançado. A interação entre os pares e a intervenção cuidadosa e planejada do professor são requisitos fundamentais para o processo de aprendizagem.

Como pode ser percebido os professores e equipe gestora das escolas têm papel fundamental na implementação e no êxito da organização curricular em ciclos. É preciso que disponham de espaços para trocas de experiências, momentos em que possam expressar suas dificuldades e questões que não foram compreendidas. Momentos de formação, leitura e pesquisas precisam fazer parte do cotidiano de uma escola que pretende superar os moldes de escolarização seriada. Para Mainardes (2009), "*A ausência de projetos de formação reforça a ideia de que os professores são apenas consumidores e executores de políticas, e não sujeitos e produtores das mesmas*." (MAINARDES, 2009, p. 86).

A organização escolar em Ciclos de Formação Humana, implica em avanços e recuos, reflexões e trocas de experiências entre os professores e equipe gestora, para que posteriormente a comunidade escolar passe a ver a escola ciclada com outros olhos e compreenda sua proposta transformadora.

Assim, em vez de investir apenas no convencimento dos profissionais da educação, alunos e pais de que os ciclos são mais adequados, seria mais produtivo colocar em questão as fragilidades e limites dos modelos de escolarização convencional e as possibilidades democratizadoras e emancipatórias de políticas como a escola em ciclos, de forma a obter apoios que são fundamentais para a construção de um sistema educacional democrático, não-seletivo e não-excludente. (MAINARDES, 2009, p. 93).

A implementação da escola em ciclos se faz necessária, pois é um grande passo na busca de uma sociedade mais igualitária, oferecendo o acesso, permanência e possibi-

litando o real desenvolvimento dos alunos, principalmente das camadas populares.

- **Propostas de Organização Curricular em Ciclos na Educação Fundamental de Leme SP**

Como vimos até aqui, prevalece na compreensão curricular atual a tese de que o **ciclo da vida** precede o **ciclo da escola**, ou seja, somente há alguma coerência pedagógica a ser buscada na vida institucional e escolar quando a criança já desenvolve as pré-condições na sua experiência de vida, que é a base concreta sobre a qual deverão pautar as formas próprias de experimentar, conhecer, aprender e conviver na escola. Não se deve nem planejar e muito menos cobrar na escola aquilo que a criança não reúna ou não reconheça antes em suas formas de viver e entender a vida. O ciclo da vida é maior do que o ciclo da escola.

Assim, o ensino fundamental, dividido em 09 anos de presença e vivências na Educação Fundamental, pode ser subdividido pedagogicamente em 03 grandes subciclos ou etapas. O **primeiro ciclo** é o ciclo que abrange a idade de 06, 07 e 08 anos de idade. Esse *ciclo primordial* da Educação Fundamental deve ser sensivelmente pensado como o período de *transição cuidadosa* da Criança da Educação Infantil para a Criança da Educação Fundamental. Esta característica de mudança ou de transitividade deve ser pensada de maneira segura, deve ser cuidadosamente preparada e acompanhada de maneira humana e acolhedora na Educação Fundamental.

Este ciclo também é compreendido como o **ciclo da leitura e da escrita**, e esta acentuação nas práticas da *leitura e da escrita* são justificáveis por serem conceitos bem mais amplos do que o conceito unilateral de **Alfabetização**. O conceito e a questão da prática ou da metodologia de *alfabetização, quando tomada de maneira tradicional, reduzida ao reconhecimento fonético e silábico,* padece de limites interpretativos e apresenta-se como uma prática tradicional que contém uma relativa pobreza de significação.

Alfabetizar significaria, nessa interpretação, compreender, apropriar, reconhecer e internalizar a simbologia das letras do alfabeto - a, b, c, d - e dominar, pela repetição e pela memória, visual e fonética, as articulações subsequentes entre vogais e consoantes, reconhecimento de sílabas e as demais disposições destas metodologias alfabetizadoras tradicionais, depois, a partir de uma técnica historicamente conservadora. O reconhecimento fonético e silábico das famílias de vogais e de consoantes, base dos processos de Alfabetização alinhados a esta técnica, se traduz no cerne dos métodos tradicionais de alfabetização. A expressão *ciclo da leitura e da escrita* compreende a possibilidade de dominar tecnicamente o processo alfabetizador e, depois, assumir criativamente estas disposições, no mundo cotidiano, nas expressões infantis, na fantasia, na vida e na realidade que o circunda.

A rede municipal de Educação de Leme SP, através de seus coordenadores e gestores, fez uma escolha preferencial pela consideração de aprendizagem por ciclos, tal como temos desenvolvido nas premissas de nosso **percurso formativo, com a escolha preferencial de realizar a Alfabetização de todas as crianças até o segundo ano do**

Ciclo, isto é, reservando o terceiro ano para consolidação deste processo coletivo.

Trata-se do conceito de *Letramento*, que já adensou seu sentido e significado nas concepções pedagógicas de cunho progressista. O processo de alfabetização e de letramento deveriam ser integrados na direção de articular as qualidades e potencialidades da leitura e da escrita na vida das crianças. Esse ciclo é dividido em 03 anos abrangendo 6º, 7º e 8º ano de vida das crianças, havendo nele a consideração de que, para algumas crianças, por sua identidade subjetiva, sua cultura, sua família, seu universo, haveriam de ser considerada as dinâmicas de diversidade, os ritmos próprios, com as quais as diferentes crianças haveriam de conseguir responder às expectativas de aprendizagem no sexto ano de vida, algumas outras no sétimo ano, e a grande maioria no oitavo ano de sua existência.

Na verdade, não há necessidade de expressar uma ansiedade ou pressa para dar conta do processo de Alfabetização e aquisição da Leitura e da Escrita. Cada criança, estimulada e orientada pedagogicamente, deverá responder aos apelos da sociedade, da escola e da cultura, a seu tempo e à sua própria dinamicidade. Ler, escrever e conviver devem fazer parte da mesma dimensão de vida na qual a leitura seja um jogo de ajuntamentos e de compreensões, de apropriação e de exploração de conceitos e de histórias. E a produção da escrita seja o domínio autônomo de algumas mediações de comunicação, e a convivência seja a finalidade para qual a leitura e a escrita devam ambas convergir. Nós escrevemos e lemos para **conviver**, para responder a pressupostos coletivos ou participativos na sociedade. Assim, o ciclo da leitura e da escrita pode ser considerado como a primeira grande etapa da educação fundamental.

As atividades curriculares previstas para esta etapa deverão abranger a riqueza da contação de história, da convivência, da criatividade, da ampliação de vocabulário, da capacidade de trabalhar em grupo, da potencialidade de organizar seu tempo e seu espaço de maneira simples, autônoma, singular e afirmativa. A personalidade da criança ressente-se da forma com que ela é interpretada neste processo de aquisição da leitura e da escrita no primeiro ciclo da educação fundamental. É importante destacar que este primeiro ciclo é o espaço interseccional ou transitivo entre a educação infantil e a educação fundamental ou seja, nestes três anos as crianças deverão passar de atividades de educação infantil para uma nova etapa da escola, já com outras exigentes formas de organizar os tempos e espaços escolares ou de aprendizagem.

Esta transição deve ser pensada pelos planejadores da educação considerada pelos educadores e cuidadosamente conduzida, por assim dizer, protegidas pelos coordenadores e gestores destas unidades educacionais, para não se lograr fazer essa transição de maneira autoritária, bruta, disruptiva, como se fosse uma passagem de ritos ou de uma competividade de talentos supostamente naturais. A transição precisa ser pensada e gerida para ser serena e humana, de modo que a criança seja ela mesma o sujeito das culturas infantis e agora das culturas introdutórias no mundo da educação fundamental.

O apelo maior é que, nesses três primeiros anos da Educação Fundamental a criança seja levada a organizar melhor seus *tempos de aprendizagem* a responder de maneira

mais decidida sobre os processos pedagógicos, bem como seja conduzida a desenvolver, além da autoestima e da sociabilidade, uma identidade institucional com seus pares, com os adultos que a cercam, com a escola e com o mundo. **Tratar as crianças como crianças** nesse período é talvez, uma prudente regra de ouro, elas não deixaram de ser crianças por entrarem na primeira etapa da educação fundamental, continuam plenamente crianças.

O brincar, o brinquedo e as brincadeiras como instrumentos pedagógicos poderão ser valiosos instrumentos para expressar e experimentar novos jogos agora, os jogos mentais, os jogos conceituais, os movimentos linguísticos e as construções sociais, os sentimentos e emoções e os raciocínios hipotéticos, dedutivos, matemáticos, sociológicos que a escola de educação fundamental deverá proporcionar como experiências vivenciais nessa etapas do desenvolvimento da criança e de sua passagem para o mundo da educação fundamental.

A segunda grande etapa, ou o denominado **segundo ciclo da Educação Fundamental** pode ser reconhecida por concentrar-se nos anos 09, 10 e 11 das crianças. Nessa forma de compreender a organização institucional e os desdobramentos didático-pedagógicos da disposição em ciclos, como argumentamos, buscaremos caracterizar este articulado momento de vida das crianças com as disposições da Educação e da Escola. Os anos que se seguem à conquista com autonomia ou, pelo menos, ao processo que se traduziu na introdução no mundo da leitura e na produção da escrita formam o 2º ciclo do ensino fundamental.

Este ciclo está centrado nos jogos, nas experiências gregárias ou grupais, na capacidade de firmar-se como personalidade e de interagir com o mundo físico, com o mundo cultural, com a dimensão afetivo-emocional que o circunscreve; a criança nessa etapa deverá ser estimulada a conviver, a trocar simbolicamente as experiências de estabelecer laços sociais e pessoais através de jogos e brincadeiras, voltados para a possibilidade de desenvolver identidades grupais, a aprender a exercitar a tolerância, a cultivar o respeito, a manifestar atenção à diversidade do grupo e apropriar-se como sujeito dos processos que marcam a realidade que o cerca.

Nesses três anos fundamentais**,** a criança já reúne as plenas condições comparativas e deverá ser sensibilizada e estimulada para compreender *a diferença do mundo das pessoas* e a pluralidade do mundo físico, a amplitude do mundo material, a diversidade do mundo biológico, a composição do mundo da vida e da cultura, a singularidade das coisas, a riqueza das interrelações, com os seus pares, com os adultos, com o círculo familiar e social, com os animais, com seus espaços vitais, percebendo, consciente e autonomamente, a realidade física e cultural do mundo. Haverá de encontrar condições para desenvolver neste período um criterioso senso moral, constituir vivências num sentido de ampliação de seus modos de pensar e de agir, orientado pelo mundo adulto, pela escola, pela família e pela sociedade.

O segundo ciclo da educação fundamental pode ser significado como oportunidade de uma riquíssima experiência social. Enquanto o primeiro ciclo é voltado para aquisição

da leitura e da escrita, de trocas culturais e de mediações grupais, neste segundo ciclo a criança se abre ao acento das dimensões e atividades do coletivo. Nesse segundo círculo, a escola deveria propor jogos e brincadeiras em grupos, em disposições colaborativas, produzindo a vivência sobre dispositivos de natureza coletiva ou grupal, de modo que a criança reuniria as condições para solidificar nessa etapa sua identidade como ser que age em comum, como ser em espaço de convivência.

Nessa fase são esperados comportamentos de trabalho em grupo, marcados por jogos de descobertas coletivas ou grupais, por identidades de pertencimento e de apresentações coletivas, marcados por jogos gregários e identitários. A Escola deve planejar as atividades para não acentuar o individualismo e a competição, os alunos e alunas deverão ser desencorajados das competições extremadas, da meritocracia, da suposta qualidade de desenvolver-se como superior ou além dos demais. Nessa realidade**,** a escola deveria ter um padrão de isonomia ou de igualdade, destacando assim, as características individuais, ricas e diversas, mas promovendo sempre uma troca coletiva, colaborativa, cooperativa, promovendo sempre uma capacidade de relacionamentos coletivos colegiados ou grupais.

Este é o **ciclo da gregariedade, do fazer junto, o ciclo da colaboração, o ciclo da aprendizagem grupal** - são essas as coordenadas pedagógicas que deveriam sustentar todas as práticas das diversas áreas do conhecimento, o desenvolvimento da Língua Portuguesa e suas dimensões, o desenvolvimento do pensamento matemático, a partir das aquisições de operações basilares, a descoberta da riqueza dos jogos matemáticos, aprendidos de maneira lúdica, o desenvolvimento de potencialidades históricas e geográficas, isto é, de conhecimento de si e da capacidade de reconhecer-se no **tempo** e no **espaço** a partir das características familiares, de identidades institucionais escolares, do modo de representar o seu bairro, a relação com a cidade, de sua etnia, quando for o caso, e todas as demais vinculações identitárias, subjetivas e culturais, no sentido de que a criança, cada vez mais, se reconheça como pertencente ao grupo ou como participante de um universo simbólico coletivo.

O *segundo ciclo* da educação fundamental deveria organizar-se sobre Estudos do Meio, visitas aos espaços escolares, aos lugares próprios do município, ao museu da cidade, às casas que a cidade conserva como patrimônio histórico e cultural, oriundas de fases anteriores de sua constituição histórica, ao ecossistema, ao local onde se produz uma reciclagem do lixo, ao lugar onde a cidade busca o abastecimento de água, ao tratamento dessa água, ao uso de recursos naturais, de modo que, a criança nesse espaço, compreenda-se como participante de um coletivo que produz em um orgânico conjunto econômico, a sua vida e a vida dos demais.

Conhecer e agir como sujeito pertencente a um coletivo que convive em grupo e daí, descobrir a necessidade de desenvolvimento de regras gerais, morais, culturais, éticas e estéticas para dar conta dessa identidade. Uma criança que responda aos apelos coletivos nesta segunda etapa da educação fundamental estará coerente com todas as projeções pedagógicas que a legislação e a sabedoria educacional pedagógica recomen-

dam para esta etapa do ensino fundamental.

Já a terceira e última etapa da educação fundamental abrange os anos 12, 13 e 14 da vida das crianças. **São os três anos finais da Educação Fundamental**. Trata-se aqui de reconhecer um novo perfil psicossocial na Criança. A experiência da adolescência e de suas contraditórias situações. A criança encontra-se, nesta etapa de seu existir, bombardeada por múltiplas informações e por nebulosos apelos da sociedade, consumistas, hedonistas e muitas vezes, de apelação mercantilista.

Ao ciclo anterior, marcado pela sociabilidade, tempo da convivência grupal e do gregarismo sucede um tempo de afirmação de si, de individuação psíquica e afirmação e personalidade. Esta nova situação no desenvolvimento humano exige uma nova afirmação comportamental, decorrente da uma nova realidade afetivo-emocional, sensório corporal, presente nos corpos das crianças e adolescentes nesse período. Esses três anos são marcados igualmente pela mudança hormonal e comportamental de modo que afetividade, a sexualidade, as características primárias e secundárias do desenvolvimento sexual e afetivo se manifestam com acentuada proeminência.

Trata-se, portanto, de um período importante na qual as crianças e adolescentes se expressam na direção de consolidar suas marcas individuais, isto é, cada um haverá de buscar desenvolver a sua identidade, condensar a sua autoestima, a partir de características que encontram ressonâncias de destaque na sociedade, nos jogos, na estereotipia do ideal de beleza, na habilidade racional, na potencialidade de fazer amigos ou desempenho de uma determinada função, socialmente valorizada.

Pode ser o desempenho lúdico corporal, verbal, social, cultural, as crianças precisam nesse momento ter em segurança e clareza da autoestima para fazer a transição de grupos ainda coletivos para a autonomia de identidades singulares, escolhidas, próprias das preferências que cada um passa a manifestar nesse último período da educação fundamental. A esse ciclo denominamos o **ciclo da ética e o ciclo da convivência estética**, ou seja, o período de vivências novas, identitárias.

Depois de ter sido entronizado no mundo da leitura e da escrita a partir das vivências escolares entre os 6, 7 e 8 anos; depois de ter feito, nessa fase, a transição da educação infantil e penetrado no mundo grandioso da cultura letrada a criança galgou a passagem para a segunda etapa, experimentando as afinidades colaborativas com o grupo, identificando-se com o grupo etário, desenvolvendo sobre si sua identidade de gênero, que se define também na escola. Depois de se reconhecer em muitos universos de pertencimento, sua família, sua escola, seu bairro, sua cidade, sua sexualidade, seus jogos, suas preferências, suas escolhas e suas marcas no mundo, a criança agora, nessa última fase, consolidará o que produziu como suas características pessoais.

Nesta etapa, bem como nas anteriores, é muito importante o cuidado com o aprimoramento do caráter, com os jogos da verdade, com o elogio das transformações e dos jogos nas quais as crianças se destaquem e pelas quais se afirmam os valores sociais consensuados. Este é o ciclo da ética e da convivência estética, este ciclo abriria para a preparação final da criança, já internalizando todas as dimensões anteriores, para que

possa, a cada lugar e a cada espaço que atuar, a imperativa formação interna que levaria a desenvolver os valores e assumir a cultura que a escola foi coerente em ensinar e impregnar em sua identidade subjetiva e educacional, ao fim de 09 anos de presença inteira e plena nesta escola e nesta etapa da formação humana e educacional.

Dessa maneira, a Educação Fundamental seria o tempo da vida escolar de superar a avaliação meritocrática, seja a Escola que sonhamos constituir uma instituição capaz de desenvolver jogos de *individuação* e não de *individualização*. A individualização produz o egoísmo, a individuação cria as bases da consciência de si, da identidade, da autoestima fortalecida, das características singulares de cada pessoa na diversidade do mundo.

A criança mesma que adentrou aos 06 anos de idade esta etapa da Educação Básica, depois de 09 anos de vivência educacional e cultural, aos 14 anos de sua existência, encontrar-se-ia em plenas condições para empreender a passagem para a outra e sequencial etapa, da vida e da escola, o Ensino Médio, espaços sociais e escolares novos, nos quais as demandas sociais serão outras, os apelos corporais igualmente outros e as mediações pedagógicas da outra escola que foi planejada para coroar a Educação Básica teriam por obrigação e distinção de plenamente produzir: **Humanização e Cidadania**.

3.6. O Sistema Municipal de Avaliação da Aprendizagem da Educação Fundamental de Leme SP.

A rede municipal de Educação de Leme SP tem procurado, em todas as transformações ocorridas na Educação Básica do Brasil, fazer suas próprias tarefas de incorporação, de normatização ou de assimilação de tais indicativos legais e pedagógicos. No ano de 2009, por ocasião da implantação do Ensino Fundamental de 09 anos, a rede municipal promoveu um amplo debate, envolvendo todos os sujeitos da prática educativa municipal, desde a equipe de coordenadores da Secretaria, gestores, coordenadores, todos os docentes e servidores, na direção de estruturar a organização institucional das escolas, adequar seus dispositivos curriculares e igualmente definir seus critérios, processos, levantar suas concepções e desencadear **novas práticas de Avaliação.**

A questão da Avaliação, na dinâmica da organização e da Escola no Brasil, é uma questão primordial e basilar.

A cidade de Leme SP, através de sua rede municipal de Educação, definiu-se pela Avaliação Mediadora, uma nova conceituação das práticas avaliativas visando superar as avaliações de desempenho, as provas e atitudes punitivas, a compreensão unilateral de procedimentos de aprendizagem e a histórica prática de retenção e exclusão escolar pelas constantes e humilhantes práticas de reprovação. Em 2018, a rede municipal assim se manifestava sobre as práticas de Avaliação:

> As palavras que balizam avaliação em suas várias definições são: valor, juízo, cálculo, verificação e apreciação. Palavras estas, objetivas e frias que nos remetem ao caráter histórico do processo de avaliação como sendo algo classificatório e excludente, complexo e artificial, no qual os alunos eram submetidos a exames para verificação da quantidade de conteúdos

> apreendidos. Não importava o processo e sim o resultado. Só importava como se ensina e não como se aprende. Antigamente a avaliação era punitiva, reprodutora, seletiva, classificatória e com contornos de julgamento sobre o sujeito. O erro era um fim em si mesmo e não um ponto de partida para análise e replanejamento. Porém, constantes mudanças nas concepções de aprendizagem fizeram com que o processo avaliativo também assumisse nova roupagem. Diante de uma *concepção sócio interacionista de aprendizagem*, na qual o aluno é o protagonista, na qual se aprende na interação com o meio e o erro é um ponto de partida para um replanejamento, a avaliação não poderia seguir concepção diferente e passou a ser vista como mobilizadora, motivadora, mediadora, qualitativa, socioafetiva, reguladora e contínua. (LEME, 2018, p.19)

Este é o horizonte de nosso registro curricular das práticas avaliativas na Educação Fundamental. Partimos de uma experiência, teórica e prática, já efetivada e cumulativa, fazer com que as práticas avaliativas sejam a produção da inclusão, da integração, do desenvolvimento humano pleno, das relações de humanização, de cidadania, de autonomia e de protagonismo em seus direitos de aprendizagens. O documento propunha:

> - No Ensino Fundamental, avaliação é mediação e a serviço do aluno, vem com o objetivo de embasar a aprendizagem, numa relação de participação, formulação de hipóteses, debates, troca de ideias e investigação. Nesse contexto o erro é positivo e construtivo, pois sinaliza o planejamento de novas estratégias e a oportunidade de intervenção, nas quais as palavras chave são: ação – reflexão – ação. Então, percorrendo esse trajeto e mediante essa concepção, a avaliação em nossas unidades escolares tem duas funções principais: Diagnóstica e Formativa. (...)
> - **Diagnóstica:** ela mostra o que o aluno já sabe, devendo então ocorrer antes que o professor apresente novos conteúdos. Seus resultados clarificam, mostram de onde partir e que ações serão necessárias para consolidar os conteúdos/habilidades investigados. (...)
> - **Formativa:** também processual, pois acompanha o desenvolver do processo de ensino. Ela mostra qualitativamente, em conjunto com os registros de aprendizagem, as habilidades que o aluno está desenvolvendo, bem como suas dificuldades. A intervenção do professor é imprescindível. (LEME, 2018, p. 25)

Não partimos do marco zero. A rede municipal de Educação de Leme SP já tem efetivado uma rica e fecunda reflexão sobra as práticas avaliativas. Para buscar uma avaliação humanizadora e emancipatória, que é o horizonte de nossa proposição atual, temos que necessariamente passar pelas dimensões diagnóstica e formativa, para alcançar um adensamento propositivo.

A avaliação relaciona-se, organicamente, com os fundamentos pedagógicos e os direitos de aprendizagem. Se compreendemos a Educação Municipal de Leme SP a partir do conceito de Direito de Aprendizagem, será sobre este mesmo eixo que teremos que constituir os processos avaliativos. Se a concepção que embasa nossas organizações cur-

riculares centraliza-se no conceito de Ciclos, igualmente teremos que considerar os Ciclos, para situar a prática avaliativa, e não realizar uma aprendizagem que se pretende como cíclica numa cultura tradicional de prática constante de provas unilaterais.

Lembramos o que a equipe pedagógica já tinha sistematizado:

> Ciclo da Alfabetização: Além de ampliar em um ano o período da escolarização obrigatória, o novo Ensino Fundamental passou a receber, no seu primeiro ano, crianças de seis anos, assim, a escola passou a enfrentar um novo desafio: acolher parte das crianças com necessidades e objetivos antes restritos à Educação Infantil e,. ao mesmo tempo, colaborar de forma significativa para garantir o seu acesso qualificado ao mundo da escrita e à cultura letrada em que vivemos. **O sistema de ciclos traz novos desafios para a escola e pede novos modos de atuação dos profissionais da Educação**. Entre esses novos desafios, pode ser citada por exemplo, a necessidade de se repensar o sentido da escola, das práticas avaliativas, dos conteúdos curriculares, do trabalho pedagógico e da própria organização escolar. Além disso, o ensino e a aprendizagem de cada um dos componentes curriculares passam a ser abordados, nas orientações oficiais, do ponto de vista da sua contribuição para o alcance do objetivo central de inserir a criança, da forma mais qualificada possível, na cultura escrita e na organização escolar, garantindo a sua plena alfabetização. Em nossa Rede, os ciclos são determinados pelo Decreto nº 6.425, de 02 de abril de 2014. Entendemos **ciclo** como um dos níveis em que se divide o tempo do ensino público. A nova lógica temporal instituída pelos ciclos, em contraposição ao antigo sistema seriado, orienta-se pelas necessidades de aprendizagem dos alunos e, consequentemente, o tempo escolar passa a ser organizado em fluxos mais flexíveis, mais longos e mais adequados às metas propostas pelo currículo escolar. Nesse sentido, o ciclo de alfabetização nos anos iniciais do Ensino Fundamental 1º ao 3º Ano é compreendido como um tempo sequencial de três anos sem interrupções, por se considerar, pela complexidade de alfabetização, que raramente as crianças conseguem construir todos os saberes. No entanto, deve ficar explícito neste documento que, apesar da continuidade do ciclo de alfabetização todos os alunos e alunas, preferencialmente, até o 2º Ano, DEVEM SER ALFABETIZADOS, deixando o 3º Ano para que sejam trabalhadas as maiores complexidades no que diz respeito aos múltiplos letramentos. O ciclo de alfabetização marca simbolicamente o período na vida da criança em que efetivamente se aprende a “ler e escrever”. Embora na atualidade muitos alunos já se alfabetizam anteriormente, pois as sociedades letradas proporcionam esse acontecimento, é no espaço escolar, por meio da relação professor- aluno que esse momento se constrói nas subjetividades daqueles que frequentam ou frequentaram a escola.(...) Apropriar-se e consolidar a alfabetização no 2º Ano e os múltiplos letramentos característicos desse período de escolaridade, devem ser objetos primordiais no ciclo de alfabetização. (LEME, 2018, pp. 36-38)

Percebemos que a rede municipal de Educação de Leme SP, sobre a definição de sua política municipal de Alfabetização, define esta prática a ser efetivada, preferencialmente até o segundo ano do ciclo, mesmo considerando o ciclo de três anos, tal como

estabelece a Lei. Esta definição requer atenção e racionalidade, seja no planejamento, seja na organização das atividades de ensino, seja ainda na prática paciente de avaliação, diante da diversidade cultural e social dos alunos que frequentam as escolas públicas da cidade e suas culturas, características e disposições subjetivas. Acolher a criança, compreender sua realidade são dados que devem estar postos nas práticas avaliativas como premissas filosóficas, jurídicas e pedagógicas

A construção dos referenciais curriculares baseia-se numa teoria do desenvolvimento psicossocial das crianças; O que se definia como Ciclo Intermediário, nas novas expressões da **legislação e da teorização pedagógica atual pode ser igualmente definido como no Ciclo da Participação do Grupo, da Gregariedade, da Participação no Coletivo**. Deste modo, buscamos entender que:

> ***O Ciclo Intermediário.*** O ciclo intermediário em nossa Rede, 4º e 5º anos tem como objetivo oferecer aos alunos uma educação voltada às características do desenvolvimento humano que, de modo em espiral e níveis de complexidade, ofereça um tempo no qual, consolidadas as habilidades básicas de alfabetização e letramento, os alunos possam, de posse dessas *competências* ampliar seu conhecimento de mundo por meio de múltiplos letramentos ao se depararem com o conhecimento historicamente construído. (...) Desse modo, é no ciclo intermediário que os alunos vão experimentando a interação com áreas específicas de modo mais intenso já que, nesse estágio de desenvolvimento as crianças tendem a se mostrarem mais seguras, apresentar novas formas de independência e até desenvolver um pensamento crítico. (...) Ao auxiliarmos nossos alunos na **transição** do Ensino Fundamental I para o Ensino Fundamental II, esperamos que, no 4º e 5º anos eles ampliem suas experiências com professores especialistas e protagonizem estratégias de ensino, objetivando compreenderem cada vez mais as especificidades das diversas áreas de conhecimento. A mudança ou transição não deve ocorrer somente no aspecto metodológico, mas também em espaços físicos já que literalmente há mudança de escola. Para que essa mudança não seja abrupta, ela deve ser de transição serena, mas que ao mesmo tempo cultive na memória de nossos estudantes como um período de crescimento intelectual e de passagem pela qual muitos se lembrarão com orgulho da época em que aprenderam a base para a continuidade de sua escolarização. (LEME, 2018, p. 39)

Podemos concluir que tais concepções são as premissas da organização didática e pedagógica da Escola Fundamental e se tornam, igualmente, os parâmetros para balizar uma avaliação mediadora, humanizadora, colaborativa e dialógica, contínua e inclusiva, **propositiva e emancipatória**.

Para ampliar este referencial, iniciaremos retomando os fundamentos da ação de avaliar. Para tanto, partiremos do pressuposto de que não existe ato humano que não seja precedido por uma avaliação. Ao provar um alimento pela primeira vez, analisamos sua textura, seu sabor, seu aroma e até mesmo sua aparência. Tudo compõe a complexidade do balanço de fatores à disposição de nossa sensibilidade e de nosso intelecto para chegarmos à conclusão se gostamos ou não do alimento provado. E o que acontece quando

provamos uma segunda, terceira ou centésima vez um alimento que aprendemos a gostar em nossas infâncias? Nós avaliamos. Agora não só avaliamos a partir daqueles critérios iniciais, mas também a partir da comparação com todas as vezes que provamos aquele alimento.

Por muitos anos, o prof. Cipriano Luckesi (LUCKESI, 2020*)* tem utilizado a afirmação de que "Avaliação é um juízo de qualidade sobre dados relevantes para uma tomada de decisão". Trata-se de uma declaração aparentemente simples, mas que requer interpretação. O ato de avaliar, em si, se materializa com a "consideração de sua qualidade" para atender a uma necessidade concreta e de outra instância, "a tomada de decisão" que pertence ao âmbito do conjunto das finalidades pedagógicas da Escola e da Educação.

Ao longo deste item, buscaremos apresentar algumas questões epistemológicas do ato de avaliar, da avaliação da aprendizagem, da avaliação institucional e de larga escala na educação brasileira e, por fim, ofereceremos uma reflexão sobre o papel do professor como agente protagonista da educação na relação ensinar-aprender. Esperamos que ao final deste trajeto o educador sinta-se inspirado e amparado para buscar na sua forma de avaliar e na sua interpretação dos resultados da avaliação o aprimoramento de seu modo de decifrar os saberes e conhecimentos. O presente item, ainda que integrante da parte geral das Diretrizes Curriculares, é particularmente voltado ao Ensino Fundamental, pois na Educação Infantil os processos avaliativos são de outra natureza.

Não existe ato humano que não seja precedido de avaliação, este é o ponto de partida sobre a compreensão de nosso tema no Ensino Fundamental e se baseia em três eixos: *todo ser humano conhece fatos*, estando aqui colocado todo o espectro de conhecimentos possíveis, sejam eles de cunho natural, social e cultural, a partir do senso comum ou cientifico. E todo *ser humano conhece valores*, ou seja, avalia baseado em reações emocionais, críticas, biográficas ou mesmo por meio de recursos conscientes e metodologicamente aptos a investigação avaliativa intencional. Por fim, todo ser humano *toma decisões e pratica atos* baseados nos conhecimentos que nossas investigações nos oferecem ou mesmo contrariando-os.

O conhecimento da realidade e o conhecimento da suposta qualidade da realidade embasam todas as *escolhas humanas*. O conhecimento da qualidade tem em vista avaliar e embasar nossas escolhas, buscando os melhores resultados disponíveis a uma determinada ação. Observe que essa busca pelos *melhores resultados* não implica necessariamente em algo efetivamente positivo para os outros, mas sempre positivo para nós mesmos, a partir de nossos critérios subjetivos de julgamento, afinal ninguém faz escolhas, optando por algo que conclua ser negativo para si, ainda que o seja para quem está a nossa volta.

A compreensão epistemológica do ato avaliativo vincula-se à ciência de que avaliar é algo constitutivo do ser humano, independentemente de tais escolhas serem ou não éticas e efetivamente positivas. A Pedagogia tem muitas e criteriosas teorias da Avaliação submetidas a concepções de Educação e de organização da Escola e suas finalidades.

Como vimos, o ato avaliativo pode ser intencional e consciente ou de modo comum

e habitual. As avaliações de modo comum e habitual estão mais sujeitas a desvios de sua finalidade primeira, ou seja, uma decisão por algo que se considera positivo e ético, pois não poucas vezes baseiam-se no senso comum e possuem alta carga de emocionalidade como uma resposta, ou melhor, uma reação a uma determinada situação que se impõe em nossos caminhos. Ainda que nem todas as reações tenham essa característica, as avaliações realizadas de modo **intencional e consciente** possuem maior objetividade e isenção emocional, o que possibilita termos possíveis encaminhamentos mais integrais e dimensões mais amplas quando avaliamos a partir de um pressuposto metodológico bem definido e criterioso.

O ato de avaliar tem seu fundamento na Axiologia ou Teoria dos Valores, linha filosófica que se propõe debater a relação entre "realidade e valor". Se a realidade é algo que a todos nós é perceptível com mais clareza, o valor (qualidade) é algo que orbita em torno da predicação ou interpretação de alguém. Historicamente, existiram duas correntes sucessivas no pensamento ocidental que buscaram compreender esta dinâmica da ação de constituir valores (qualidades) no âmbito da vida humana. A primeira orientação que temos, derivada das Pedagogias Clássicas, presentes nas épocas Antiga e Medieval, percebe o valor da coisa a partir da própria realidade do objeto de estudo, em outras palavras, *ser* e *valor* eram equivalentes. A segunda orientação, Moderna e Contemporânea, compreende o valor como uma atribuição de importância determinada pelo ser humano. Precisamos compreender estas duas dimensões, pois estas coordenadas fundamentam duas diferentes concepções e práticas de avaliação.

No momento em que este documento está sendo elaborado, estamos vivendo uma realidade *sui generis* no Brasil e no mundo por conta do advento da pandemia de COVID-19. As aulas foram suspensas e deram lugar a trocas digitais entre professores e alunos, trocas essas que encontram muitas restrições em razão da precariedade de instrumentos disponíveis para muitas crianças em situação de vulnerabilidade ou, ainda, que residem em áreas sem internet. A forma como pensamos e propomos avaliação deve atender a essa realidade, pois de outra forma, seria de enorme prejuízo para as crianças se as avalições não contemplassem essa mudança que se impõe na realidade de todos. E não se trata apenas de estabelecer novas formas de avaliar, mas também estabelecer novos critérios referenciais que definam um padrão de qualidade ao qual a realidade descrita será comparada.

O ato avaliativo na educação, especificamente para o trabalho docente, possui dupla função. À primeira razão da avaliação realizada pelo educador como aquele que orienta e coordena o trabalho na sala de aula damos o nome de avaliação para *uso diagnóstico* e consiste em subsidiar o professor na tomada de decisões no sentido de se auto orientar ou, caso se faça necessário, se reorganizar quanto aos processos de ensino e aprendizagem que trabalha na sala de aula.

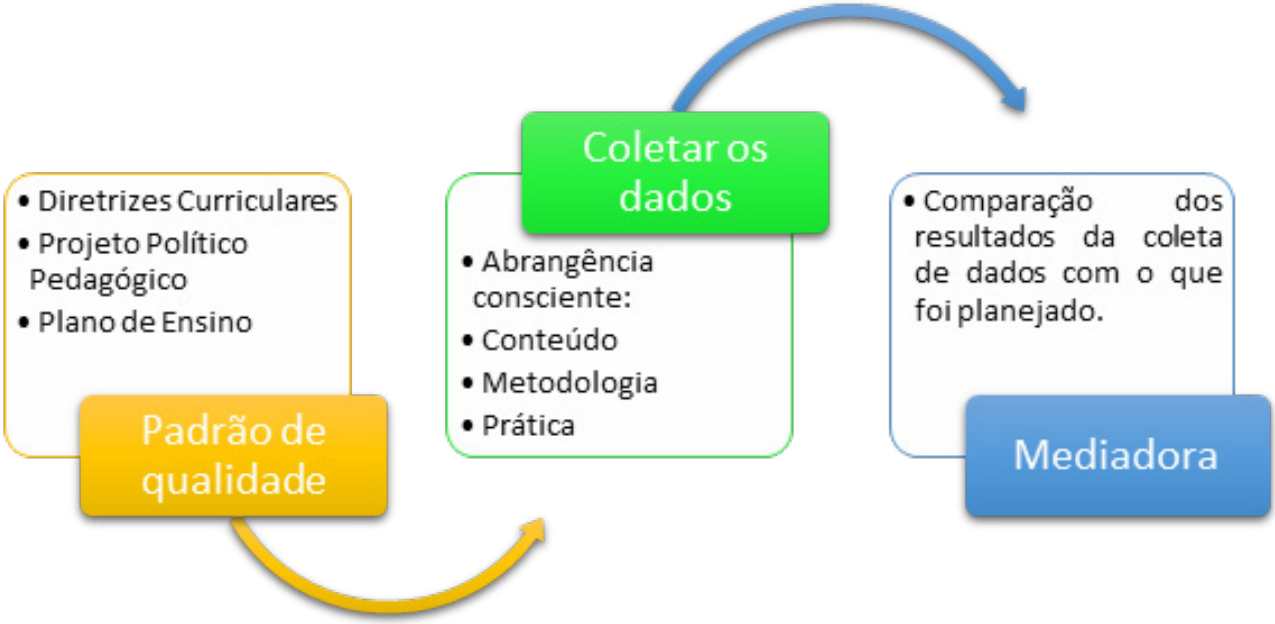
A segunda razão é servir como testemunho de que o aluno aprendeu, ao final do processo, de maneira suficiente o que se espera que tenha aprendido, o que chamamos de avaliação para *uso referencial*. Esse testemunho no formato de nota ou relatório des-

critivo será registrado no Histórico Escolar do aluno e o acompanhará por toda sua vida dentro da escola. Observe, no entanto, que o ato de registro já não é abrangido pelo ato avaliativo, mas sim uma formalidade necessária. Esta concepção de Avaliação tem origem histórica e densidade política tradicional. Lutamos muito, nas décadas recentes, para superar este tecnicismo avaliativo.

Passaremos a discorrer sobre o ato de avaliar a aprendizagem na escola; para tanto, é importante que o educador tenha consciência de que realiza dois papeis absolutamente distintos, ainda que exercidos pelo mesmo profissional. O professor, no âmbito da sala de aula, é o agente responsável pela criação das condições do processo de aprendizagem e é igualmente, o propositor da avaliação, o responsável pela investigação dos resultados da relação ensino-aprendizagem.

A **avaliação diagnóstica** constitui-se em ação dinâmica no decorrer de todo processo educativo, pois compreende diversas nuances na relação ensino-aprendizagem, que se alteram todo o tempo, dentro de um mesmo cenário.

Como vimos no início do texto, o professor, enquanto avaliador, deverá cumprir três etapas para praticar a avaliação. O modelo esquemático a seguir nos ajudará a organizar esse processo:



Como o modelo acima nos mostra, a primeira coisa a ser feita ao elaborarmos uma avaliação é estabelecer o que deveria ter sido ensinado a partir de documentos referenciais (Diretrizes Curriculares, Projeto Político Pedagógico e Plano de Ensino), pois este será o nosso padrão de qualidade. Em sequência, devemos coletar dados, aplicando ao recurso mediador (teste escrito, entrevista oral, demonstração laboratorial etc.) o que queremos avaliar, atentos para que a abrangência (consciente) respeite os conhecimentos, saberes, atitudes e conteúdos dados (nem além, nem aquém), a metodologia e a prática em sala de aula. Por fim, comparamos o padrão de qualidade estabelecido previamente com as respostas obtidas por meio do recurso mediador, com isso temos o conhecimento referencial e formativo de nossa avaliação.

O **uso diagnóstico** da avaliação não é algo simples de se implantar, pois demanda formação continuada dos educadores, comprometimento e profunda dedicação com a profissão. No entanto, a médio e longo prazos, o uso diagnóstico torna-se uma prática pedagógica integrada à rotina escolar. O professor deve ter clareza de que a avaliação é auxiliar do processo de aprendizagem, nunca protagonista.

No ano de 1930, o educador norte-americano Ralph Tyler (1902-1994) cunhou o termo *avaliação de aprendizagem,* visando conceituar a prática de uso diagnóstico da performance dos estudantes em oposição aos *exames escolares* de uso seletivo. No Brasil, no final da década de 1960 e primórdios de 1970, iniciamos a substituição do termo de exames escolares pela de avaliação de aprendizagem, no entanto, massivamente, o que deveria constituir-se como mudança das políticas públicas no campo da educação nunca foi mais do que uma mudança na nomenclatura.

Observamos isso na prática escolar diária, no chão da escola. Quando um professor ou professora, buscando atrair a atenção de seus alunos diz: “Prestem atenção, isso vai cair na prova!”, ou pior, quando uma criança vem a nós, educadores e nos questiona “professora, essa matéria vai cair na prova?”, isso indica que o uso seletivo da avaliação foi incorporado à cultura daquela escola e isso implica que de alguma forma essa criança sabe, ou sente, que será julgada por aquele ato singular e não pelo seu histórico.

Sempre que nos colocamos como propositor da ação, após termos o resultado da investigação avaliativa temos dois possíveis caminhos a seguir: a primeira opção é encerrar a ação independente do resultado, com a qualidade que ele apresenta no momento, seja ele positivo ou negativo; a segunda opção é diante de um resultado insatisfatório desenvolver novas ações para que se atinja um resultado satisfatório, atingindo um resultado satisfatório que busquemos resultados de excelência, pois é disso que a educação se trata: continuidade no aprendizado.

Devemos ter em mente enquanto educadoras e educadores que a aprendizagem tem como protagonista o seu próprio processo por meio da construção de relações humanas, da troca de saberes e de conhecimentos entre as pessoas, da humanização das crianças, da emancipação humana e da possibilidade de se desenvolver social e economicamente. Não nos esqueçamos que tudo isso é possível pelo processo de aprendizagem que nos dedicamos diuturnamente, sendo a avalição, auxiliar essencial e instrumento probatório em nosso testemunho da vida escolar das crianças e adolescentes. Assim, a sala de aula assume seu papel na democratização social.

A rede municipal de Leme SP optou por uma proposta de educação humanizadora e voltada para a pedagogia da inclusão. Nestas escolhas de fundo, a Avaliação, para ser coerente, necessita superar as marcas do passado, excludente e meritocrática, para se traduzir num apoio, numa assistência ao ensino e numa orientação da aprendizagem.

Na Conferência Curricular dos Professores, este tema apareceu em muitas sugestões, os professores puderam colaborar ativamente sobre o tema: “A política municipal de Avaliação, as práticas avaliativas da rede municipal, critérios e dispositivos de constituição de práticas avaliativas emancipatórias, significativas e propositivas.”. A seguir, teremos

uma amostra da **percepção dos professores sobre a avaliação:**

"O principal objetivo da avaliação é diagnosticar o que o aluno sabe e o que não sabe para assim ser realizado um trabalho e tentar sanar as dificuldades e não para atribuir notas e classificar os alunos."

"Há que se pensar sobre o tipo de avaliação que se pretende utilizar. Ainda que os estudos apontem que a avaliação deva ter como princípio a emancipação do aluno - que 'ao ser capaz de se orientar por si, ao analisar suas dificuldades e agindo para superá-las' [...] assim desenvolve saberes e competências – essa ferramenta ainda carrega a herança de ser um instrumento de classificação quando atribui, ao final de um período determinado, uma nota que pretende representar o conhecimento e os saberes alcançados pelos estudantes; saberes esses necessários para 'passar de ano', 'manter/ aumentar o índice' ou 'passar no vestibular'. Torna-se indispensável dar continuidade aos programas de formação e de aperfeiçoamento, com foco nos estudos sobre a avaliação da aprendizagem. E, tão importante quanto todos os estudos sobre a avaliação da aprendizagem, deve ser a sua concretização tanto em sala de aula quanto pelos órgãos e instituições que orientam e normatizam essa ferramenta no espaço escolar.

"A avaliação destaca-se como um conjunto de conhecimentos imprescindíveis ao cotidiano docente, na medida em que se constitui como prática reflexiva do processo ensino e aprendizagem. Nesse sentido, pensar em avaliação no contexto escolar significa pensar em tomada de decisões dirigidas a melhorar o ensino e, consequentemente, a aprendizagem dos alunos. Refletir sobre como direcionar a avaliação para esse caminho supõe pensar no objetivo de avaliar, perguntar-se sobre as funções da avaliação. Luckesi destaca que o papel da avaliação é diagnosticar a situação da aprendizagem, tendo em vista subsidiar a tomada de decisão para a melhoria da qualidade do desempenho do educando. Nesse contexto, a avaliação, segundo o autor, é processual e dinâmica. Na medida em que busca meios pelos quais todos possam aprender o que é necessário para o próprio desenvolvimento, é inclusiva. Sendo inclusiva é, antes de tudo, um ato democrático"

"É importante que a avaliação se dê desde os primeiros dias de aula, através de uma avaliação diagnóstica inicial onde se dá um ponto de partida e posteriormente avaliar o progresso de cada estudante em particular ou de um grupo todo. É de suma importância que o aluno esteja consciente, a todo momento, de seus progressos e de suas limitações, bem como dos instrumentos necessários para superar essas limitações, comprovar os avanços e melhorar cada vez mais. Devendo levar em conta critérios de avaliação – tanto oral quanto escrita e sempre lembrando e levando em conta conteúdos socioculturais, funcionais e linguísticos. Estabelecendo essas práticas, as relações professor/aluno se tornarão mais humanizadas e compartilhadas para o sucesso de todos através de uma avaliação com práticas avaliativas emancipatórias, significativas e propositivas."

"Uma avaliação, por sua vez, é um exame ou um processo de qualificação (que consiste em atribuir um valor em função das qualidades). A ideia de critérios de avaliação é usada na área da educação para designar um quadro de referência tomado pelos do-

centes na hora de avaliar o rendimento académico dos seus alunos. Apresenta três tipos de funções: diagnóstica (analítica), formativa (controladora) e somativa (classificatória).”

“Se pudéssemos concentrar as atenções um pouco menos em tantos instrumentos de avaliação e mais no processo de aula, dependendo do método da aula, de como você colhe a participação do aluno nas interações, acredito que estaríamos mais perto de práticas emancipatórias, significativas e propositivas.”

“A avaliação é necessária como ponto de partida para novos conhecimentos, porém na prática as avaliações externas nos mostram índices, números e comparações. Além disso, não trazem adaptação necessária para os alunos com necessidades especiais, deixando de ser significativas em muitos momentos.”

“A avaliação ocorre diariamente por parte do professor em relação à aprendizagem do aluno. No entanto, semestralmente são realizadas as avaliações externas (SE). Na minha opinião, poderiam vir bimestralmente como forma de avaliar melhor o avanço de conhecimentos dos alunos.”

“Quanto a Avaliação, ainda acho que estamos um pouco ultrapassados do que os pensadores sugerem para nossos alunos de hoje. Ainda se tem a Avaliação como medição, quantificação, ou seja, não estamos pensando no ser humano integrado e sim como um número.”

“Algumas instituições de ensino prezam somente alcançar IDEB, não levando em conta a realidade do público alvo. Isso ocorre devido a cobranças recebidas de órgãos superiores que massacram e tornam a educação cansativa, desgastante para todos os envolvidos.”

“A avaliação deve permitir uma investigação do processo de aprendizagem para tomada de decisão e assim chegar a concretização dos objetivos almejados. Por meio dela, conhecer o que é positivo e o que é insuficiente e replanejar o processo.”

“A avaliação deve ser realmente diária e contemplando várias possibilidades além de um teste e ou uma escrita discursiva. Precisamos vencer esse paradigma de que é só pelo meio do registro escrito, que o aluno pode demonstrar o que sabe.”

“Deve ser usada como um instrumento norteador do processo ensino aprendizagem. Valorizando não apenas como uma atividade fim, mas como uma atividade meio para que se alcance o melhor desempenho de todos: do aluno, do professor, da escola.”

“São importantes e necessárias as formas de avaliação em que fazemos no Ensino Infantil. São elas que nos dão o Norte para onde devemos conduzir melhor nossa prática pedagógica, proporcionando a nossos alunos um ensino de excelência.”

“A avaliação se faz presente na vida de todos nós e é sustentada em três princípios básicos: acesso universal do ensino, permanência e qualidade do ensino oferecida só educando. Portanto, avaliar implica em acolher.”

“A avaliação deve ser formativa, preocupada no processo de aquisição de conhecimento dos alunos e não em resultados de avaliações formais, que só oferecem uma maneira de verificação de conhecimento.”

“A avaliação deveria passar por uma reestruturação dos significados e acrescentar a característica de também ser inclusiva, qualitativa e não apenas quantitativa.”

“A avaliação tem que ser voltada ao individual de cada aluno, cada um ser visto como um aluno que tenha suas potencialidades e que sejam aproveitadas.”

“A avaliação deve servir como base para o professor retomar o conteúdo que o aluno ainda não conseguiu atingir e jamais ser vista como punição.”

“Vejo as avaliações externas como fonte de análise para o que já foi feito e para traçar novos caminhos. Isso é inerente ao mundo da educação.”

“A avaliação deve ser significativa para o aluno e se basear no que foi trabalhado em sala, servindo de base para nortear o aprendizado.”

“Avaliação sem intenção de punição ou de exclusão, mas com a intenção de orientar os objetivos a serem alcançados de cada fase escolar.”

“A avaliação deve ser contínua, paralela ao conteúdo dado em sala de aula priorizando as evoluções dos alunos cada um no seu momento.”

“Estratégias de ensino e aprendizagem mais ativas, diferenciando-se das metodologias que ignoram a diversidade social e cultural.”

“Que seja uma avaliação para melhorar e orientar os objetivos a serem alcançados, sem intenção de punição ou exclusão.”

Os depoimentos dos professores da rede municipal de Leme SP são fartos e unanimemente favoráveis **ao uso diagnóstico e ao processo formativo da avaliação**. Esse entendimento é essencial para o desenvolvimento de práticas que contemplem a cultura de que a avaliação é instrumento de apoio da aprendizagem e não finalidade da educação e que os resultados avaliativos finais são elementos documentais que servem de testemunho do aprendizado das crianças.

Um educador que dedica sua vida à **educação emancipatória** de seus alunos pode e deve equipar-se de todos os recursos disponíveis, entre eles**,** as avaliações, mas nunca ser limitado por esses recursos, afinal, a grandiosidade do processo de ensino-aprendizagem está nas relações humanas e nas práticas humanizadoras que se estabelecem.

3.7. A equipe organizacional das Diretrizes Curriculares da Educação Fundamental de Leme SP.

Beatriz Marcelino Villa Y Rios (EMEB Maria Gonçalves Mourão)

Carla Andréa Sartore (SME)

Denise Ferreira Cicaroni Fernandes (EMEB Mário Zinni)

Flávia Andrea Alves (EMEB Helaine Koch Gomes)

Giliane Rosa

Jaqueline Lopes de Moraes

Luciana Roberta Villa Crotti

Nalva de Melo Silva

Patrícia Elaine Risther Bruner (SME)

Raquel Fornazin Lourenço (EMEB Raquel dos Anjos Marcelino)

Soneide Francisca Silvestre

Viviane Cristina Michelin Fiorenzani

PARTE IV - A EDUCAÇÃO DE JOVENS, ADULTOS E IDOSOS (EJAI)

"As palavras só têm sentido se nos ajudam a ver o mundo melhor. Aprendemos palavras para melhorar os olhos."

Rubem Alves

PARTE IV – A EDUCAÇÃO DE JOVENS, ADULTOS E IDOSOS (EJAI) de LEME SP.

Nesta quarta parte do presente documento curricular**,** buscaremos apresentar os fundamentos da oferta e da prática de **educação de jovens, adultos e idosos (EJAI)** organizados na rede municipal de Educação de Leme SP. Buscaremos distinguir as práticas de educação desta modalidade e igualmente caracterizar um sistema especial de organização de seu currículo, de suas práticas avaliativas e de seu funcionamento, em vista dos sujeitos aprendentes que a frequentam, com os plenos direitos à Educação.

4.1. O Projeto Político-Pedagógico da Educação de Jovens, Adultos e Idosos.

> Ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, sem aprender a refazer, a retocar o sonho por causa do qual a gente se pôs a caminhar. (FREIRE, 1992, p. 155)

A Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJAI) é uma etapa ou modalidade de Educação formal, de natureza complementar e especial. O inciso I do artigo 208 da Constituição Federal determina que o dever do Estado para com a educação será efetivado mediante a garantia de Ensino Fundamental obrigatório e gratuito, *assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiverem acesso na idade própria*, reiterado pela LDBEN (1996), no inciso I do seu artigo 4º, sendo que o artigo 37 traduz os fundamentos da EJA ao atribuir ao poder público a responsabilidade de estimular e viabilizar o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si, mediante oferta de cursos gratuitos aos jovens, aos adultos e aos idosos. A partir do reconhecimento do direito à Educação que consiste em buscar desenvolver as aptidões formativas de todas as pessoas, recuperar suas histórias de vida, garantir o processo de aquisição da leitura e da escrita, da cultura e da convivência humana em sociedade como sujeitos e cidadãos plenos.

A LDBEN (1996) foi um importante marco em relação ao início de uma percepção escolar diferenciada para os sujeitos tão diversos e com histórias de vida tão desconsideradas pelos direitos já previstos na Constituição de 1988, garantindo oportunidades educacionais apropriadas, considerando as características do educando, seus interesses, condições de vida e de trabalho. A EJA deixa de ser vista como projeto de governo, ou como ações pontuais de alfabetização e elevação de escolaridade, principalmente de Ensino Fundamental, para promover o **pleno desenvolvimento da pessoa** postulado na Constituição.

Para além da consolidação dos princípios legais postulados pela Constituição, a LDBEN (1996) deu visibilidade para o início de discussões sobre como pensar em formas de garantir direitos já conquistados, identificar o papel da educação em cenários políticos e históricos e, mais recentemente, refletir a diversidade desses sujeitos da EJAI.

A partir das questões apresentadas pela LDBEN (1996), o Brasil vivenciou um mo-

mento de intensa mobilização em torno da discussão do sentido da EJA como modalidade da Educação Básica, resultando, em 2000, na aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (Resolução CNE/CEB nº 01/2000 – BRASIL, 2000**).** No parecer CNE/CEB nº 11/2000**,** manifesta o reconhecimento por parte do Conselho Nacional de Educação (CNE) da concepção de EJA como "um modo de existir com característica própria" (BRASIL, 2000, p. 26), devendo o seu desenvolvimento considerar "as situações, os perfis dos estudantes, as faixas etárias" e se pautar "pelos princípios de equidade, diferença e proporcionalidade na apropriação e contextualização das diretrizes curriculares nacionais e na proposição de um modelo pedagógico próprio" (BRASIL, 2000).

Dez anos após a publicação das Diretrizes Curriculares foram instituídas, em 2010, as Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos (Resolução CNE/CEB nº 03/2010 – BRASIL, 2010), normatizando os aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso na EJA, os exames de avaliação do desempenho dos estudantes, a certificação nos exames de EJA e a Educação de Jovens e Adultos desenvolvida por meio da Educação a Distância. O documento, no artigo 2º, defende que: Para o melhor desenvolvimento da EJA, cabe a institucionalização de um sistema educacional público de Educação Básica de jovens e adultos, como política pública de Estado e não apenas de governo, assumindo a gestão democrática, contemplando a diversidade de sujeitos aprendizes, proporcionando a conjugação de políticas públicas setoriais e fortalecendo sua vocação como instrumento para a educação ao longo da vida (BRASIL, 2010).

Julião et al (2017) apresentam importantes reformulações que aconteceram entre 2003 e 2010 na reconstrução da política nacional de educação que tiveram desdobramentos na Educação de Jovens. A criação, em 2004, da então Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação (SECAD); a aprovação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) - que substituiu o Fundef a partir de 2007, incluindo as matrículas da EJA na previsão dos seus recursos – Lei nº 11.494/07; a instituição, em 2007, da proposta de Para Agenda Territorial de Desenvolvimento Integrado de Alfabetização e de Educação de Jovens e Adultos e a implementação do Programa Nacional do Livro Didático para a Educação de Jovens e Adultos (PNLDEJA), em 2010.

A criação da Agenda Territorial de Desenvolvimento Integrado de Alfabetização e de Educação de Jovens e Adultos pela SECAD para a política nacional de Educação de Jovens e Adultos, em 2007, foi reconhecida como uma importante estratégia que visava a reunir periodicamente representantes de diversos segmentos da sociedade, de cada estado brasileiro, para trabalhar em conjunto, seguindo a filosofia do compromisso pela educação, impetrada pelo Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). A intenção era estabelecer uma agenda de compromissos em que cada estado traçasse metas para a Educação de Jovens e Adultos.

Quanto ao PDE (Plano de Desenvolvimento da Escola) , em 2005, foram instituídos dois programas: Programa Nacional de Inclusão de Jovens – Educação, Qualificação e

Ação Comunitária (Projovem) e o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja), ações estas a fim de minimizar a dissociação que havia se instaurado entre a EJA e a Educação Profissional. Enquanto o Projovem proporciona a conclusão e certificação do Ensino Fundamental articulados à formação profissional inicial para pessoas de 18 a 29 anos, o Proeja tem como objetivo promover a reintegração do jovem, a partir de 18 anos completos, ao processo educacional dos Ensinos Fundamental e Médio, sua qualificação profissional inicial e de nível técnico e seu desenvolvimento humano.

Em 2009, o Brasil foi sede da VI Conferência Internacional de Educação de Adultos (VI CONFINTEA). No documento preparatório para a participação brasileira na Conferência, utilizando como base a Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílios (PNAD) de 2006, foi apresentado um importante diagnóstico da EJA no Brasil, revelando que, apesar dos avanços, as deficiências do sistema escolar brasileiro ainda produzem grandes contingentes de pessoas com escolaridade insuficiente, lançando no horizonte a necessidade de construir um sistema educacional que melhore a qualidade do ensino oferecido em todas as modalidades, contemplando a EJA e orientando as políticas para a superação das desigualdades educacionais e sociais.

Os dados do Censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2010 mostram que o Brasil, embora tenha universalizado o Ensino Fundamental para o público de 6 a 14 anos, há uma população de mais de 15 milhões de analfabetos e ou mais que não concluíram o Ensino Fundamental; e 22 milhões com 18 anos ou mais que, apesar de terem concluído o Ensino Fundamental, não concluíram o Ensino Médio. Este cenário leva a concluir que a demanda atual por escolarização na EJA ainda é muito grande. Ao contrário do que se pode imaginar, a redução do número de matrículas não está relacionada com a diminuição do número de jovens e adultos que necessitam desta política.

Entre os diversos fatores que podem justificar essa situação, conforme a Pesquisa Nacional por Amostragem dos Domicílios (PNAD), realizada pelo IBGE em 2009, destacam-se a falta: de infraestrutura dos espaços escolares para atender as demandas dos alunos jovens e adultos; de formação inicial dos professores que atuam nesta modalidade; de oferta da EJA em horários alternativos (diurno) – para atender os alunos trabalhadores e as mães que não têm com quem deixar os seus filhos; de articulação entre a EJA e o mundo do trabalho; do não reconhecimento da diversidade dos sujeitos da EJA.

Ao considerar a análise dos marcos legais e políticos estabelecidos em decorrência da aprovação da LDBEN, nas duas últimas décadas, é possível evidenciar avanços e retrocessos na política implementada. Apesar do descompasso entre os marcos, pode-se afirmar que conquistamos importantes normativas que regulamentam a execução da política, apesar de não ter sido efetivadas na prática. Em síntese, os avanços legais não corresponderam efetivamente a conquistas na consolidação da política de EJA. Além da redução de matrículas, discute-se a qualidade do ensino ofertado no país.

Assim sendo, a diversidade deve ser entendida como uma construção histórica, cultural, social e econômica das diferenças, analisando os documentos finais da Conferência

Nacional de Educação Básica - CONEB (2008) e da Conferência Nacional de Educação - CONAE (2010 e 2014), emergem reflexões importantes que ajudam a pensar sobre as atuais discussões na área de EJA. Os documentos chamam a atenção para o consenso na educação brasileira acerca da necessidade da inclusão, sobretudo quando se observa o caráter excludente da sociedade e suas repercussões na garantia dos direitos sociais e humanos. Porém, para compreender, agir e garantir o reconhecimento e o atendimento à diversidade da EJA são necessários posicionamentos, práticas políticas e o entendimento da relação entre inclusão, exclusão e diversidade, articulados a uma visão ampla de educação e desenvolvimento sustentável.

Para que isso de fato ocorra, as políticas educacionais devem proporcionar, na prática, a relação entre **formação, diversidade, inclusão e qualidade social da Educação Básica**. Portanto, é fundamental problematizar questões, como a contextualização curricular e formação profissional a partir da diversidade regional.

Ao pensar em políticas públicas que concorram para a inclusão, há que se garantir que tais políticas reconheçam o direito à diversidade, sem opor-se à luta pela superação das desigualdades sociais; que se tenha clareza sobre a concepção de educação que proporcione a inclusão de todos no processo educacional de qualidade; que politizem as diferenças e as coloquem no cerne lutas pela afirmação dos direitos; e que se invista em uma política de educação para o desenvolvimento sustentável, que respeite o sujeito e a natureza, ou seja, a partir de uma **perspectiva educacional humanizadora**, é possível contribuir para a superação dessas limitações e para a garantia do direito à educação dos reais protagonistas envolvidos.

4.2. As Diretrizes Curriculares Nacionais da EJAI e os recursos institucionais e didáticos.

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) e, aqui, com a percepção de que reconhecer direitos educacionais também diz respeito a Idosos (EJAI), é um universo pedagógico que exige de nossa parte atenção redobrada com o sentido das palavras. Diz respeito a reconhecer, antes de tudo, que esse sentido é sempre construção social. A denominação oficial é EJA, mas a opção humanística que fazemos amplia para EJAI.

A EJAI é mais do que uma sigla a indicar uma modalidade de educação escolar complementar e especial, que é seu fundamento normativo. Concretamente, é uma **visão de mundo**, pois se trata de compreender que parcela significativa da população brasileira permanece à margem dos direitos educacionais. Por isso, quando são matriculados(as) nas unidades que oferecem EJAI, os jovens, adultos(as) e idosos(as) sujeitos de direitos se tornam protagonistas de uma experiência de escolarização tardia.

Não são aqueles que não conseguiram, são aqueles que nos mostram quantas contradições ainda subsistem, em nosso modo de reconhecer e partilhar direitos e, por isso, não lhes cabe a imagem de “atrasados no tempo”.

Ainda que com muitas contradições, cuja superação exigirá os mais variados e con-

catenados esforços, a EJAI é mais uma demonstração do quanto a sociedade brasileira avançou ao aprovar a Constituição Federal em 1988, consolidando em seu Artigo 205 a educação como direito de todos(as). Um direito, portanto, sem prazo de validade, que não prescreve, que não perde a vigência. Discentes em escolarização tardia são sujeitos que voltaram para buscar o que já lhes pertence.

Na mesma Constituição, em seu Artigo 206, está assegurado o princípio de garantir as mesmas condições de acesso e permanência e no Artigo 208 a "idade apropriada" é mencionada como questão que não deve ser evocada para barrar direitos educacionais. Ou seja, não há como afirmar para qualquer pessoa que "seu tempo educacional passou". Para a EJA, o desafio, desde 1988, passou a ser o da realização e, mais recentemente, o da realização da EJAI em termos de humanização e acolhimento.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDBEN 9394/96 abriu espaço para uma terminologia "arriscada", porque ao mesmo tempo em que deu continuidade às exigências constitucionais de reconhecimento da EJAI como direito, passou a utilizar a categoria "idade própria". Embora fosse perceptível que a intenção era a de assegurar o lugar pedagógico da EJAI naquelas Diretrizes e Bases (lembrando que não se mencionava, naquele contexto, o Idoso) a noção de idade própria sempre se faz acompanhar de uma vulnerabilidade.

Qual vulnerabilidade?

A de tomar como ponto de partida a "idade imprópria", "o descompasso" e não o direito. Educacionalmente devemos sempre reforçar uma postura que evite estigmatizar qualquer pessoa, pois a estigmatização é uma porta aberta ao preconceito. E são muitos os estudiosos da EJAI que constataram que esse "público-alvo" carrega inúmeras marcas relacionadas ao "não conseguir" (Ferraro 2009; Gadotti e Romão 2013; Leite, 2013).

Começar reforçando a referência cronológica é um risco que só se supera com o convencimento docente de que se está realizando uma tarefa educacional de grande relevância, e não apenas uma instrumentalização para que analfabetos adultos possam trabalhar melhor.

No Artigo 37 da LDBEN, articulou esses direitos da EJAI "às características próprias desse alunado", e enfatizou nesse universo de matrículas a "presença do trabalhador" no espaço escolar. Por isso, várias conexões são propostas nesse mesmo Artigo, como a conexão educação profissional e, no Artigo 38, para além das referências a exames e certificações passíveis de serem obtidas com provas específicas, há menção ao "currículo nacional" como base de medida para a concretização desse direito.

Essa menção ao **currículo nacional**, que será analisada logo adiante, não pode alimentar um reducionismo. Ou seja, na EJAI o direito educacional não se concretiza tomando o currículo nacional como referência.

Por que não?

Porque se é inegável tratar-se do mesmo currículo, é também necessário afirmar com ênfase que a concretização desse direito depende do modo de ensinar. Voltaremos a

esse ponto quando for necessário explicar o conceito de ensino com **fluência recíproca**.

A EJAI, como modalidade de ensino, é permeada por todos os níveis da Educação Básica, por isso, apenas afirmar que os conteúdos dizem respeito ao discente que vive essa experiência é insuficiente, pois isso caracteriza toda experiência escolar e, desse modo, o que cabe destacar é o **modo de fazer.**

O Conselho Nacional de Educação (CNE) manifestou-se a respeito no ano 2000, ou seja, pouco tempo depois da promulgação da LDB (CNE/CBE nº 11/2000). Esse Parecer salientou "outra e nova possibilidade de acesso ao direito à educação escolar", necessariamente vinculado (esse direito) a um **modelo pedagógico próprio**.

É bastante importante reconhecer essa referência ao modelo pedagógico próprio da EJAI, porque nosso país construiu desde as décadas de 1940 (Lemme, 1942), de 1950 (Vieira Pinto, 1958), 1960 (Freire) uma sólida e exemplar reflexão a respeito, com expressivos projetos de ações concretas e sugestões que levaram em consideração especificidades locais. Em outras palavras, os Princípios Pedagógicos da EJAI enfatizam o que é próprio a esse universo educacional, mas isso não significa aderir de modo superficial às representações do "novo", da "novidade". Ou seja, o modo de fazer, que é aspecto decisivo para a EJAI, não é uma abertura acrítica às "novidades".

A experiência de escolarização tardia inúmeras vezes foi reduzida ao uso da "nova cartilha", com a qual não poucas vezes a pessoa que recebia o material não se sentia identificada. O que é **próprio** a esse processo é a possibilidade que o sujeito de direito tem de **reconhecer-se coautor** de cada atividade. Historicamente, na maioria das vezes essa possibilidade foi desrespeitada ou sequer considerada.

Contraditoriamente, tínhamos grandes autores refletindo a respeito e poucos locais aproveitando a riqueza de tais reflexões. O que havia de mais rico nessa nossa "tradição reflexiva" era a centralidade que o ser humano recebia ao ser considerado **parte ativa,** ainda que muitas políticas caminhassem no sentido exatamente oposto a isso.

Se no ano 2000 a sociedade brasileira passava a contar com Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação de Jovens e Adultos (Resolução CNE/CEB nº 001/2000) o que despontavam como "fundamentos" dessas DCNEJA eram as "características próprias".

Nesse universo, todas as diretrizes buscam enfatizar o diálogo e a escuta como indispensáveis. O Plano Nacional de Educação de 2001 (Lei Nº 10.172/2001) não somente trouxe para as "grandes metas" as demandas da EJAI, como lhe deu um capítulo próprio, o que demonstra que, pelo menos no campo em que se registram nossos princípios, amadurecemos uma compreensão mais digna e respeitosa a respeito.

Por isso, quando são organizadas Diretrizes Curriculares tais como estas que o corpo docente e gestor da Educação da cidade de Leme SP têm agora à disposição, é necessário sim formalizar sequências didáticas, progressão temática, encadeamento de disciplinas, para que a cidade possa apropriar-se de um projeto que estabelece e estabiliza conteúdos para EJAI (que serão detalhados na próxima seção).

Mas é fundamental também estabelecer os Pressupostos Pedagógicos que serão

levados em consideração para consolidar os **recursos institucionais e didáticos** sem os quais o que é **próprio** da EJAI não se efetiva. Se os recursos institucionais, para além das rubricas orçamentárias que garantem os direitos educacionais, dizem respeito àquilo que temos para realizar a tarefa educacional, no que diz respeito à EJAI é necessário considerar que a exposição de conteúdos (a formação) é precedida e acompanhada de uma dinâmica de **ensino com fluência recíproca.**

O que significa isso?

Significa que na EJAI professores e alunos se **ensinam reciprocamente**. O professor busca construir a exposição temática considerando como aquele objeto flui na experiência do(a) aluno(a). Essa reciprocidade não quer dizer que na situação de ensino e aprendizagem o professor não tenha algo a oferecer (formar) que não se mostre na situação de quem aprende.

É aqui que **o modo de fazer revela o que é próprio** dessa interação. Trata-se de demonstrar que algo da nova experiência já foi vivido na experiência de quem aprende. Foi isso o que permitiu, por exemplo, a Freire (1999) afirmar que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra”. Portanto, ocorre um processo que recolhe na ambiência sociocultural da pessoa não somente aquilo que será tratado na sala de aula, mas como será tratado, uma vez que a pessoa será incentivada a demonstrar o que já experimentou a respeito.

São muito interessantes as experiências docentes que recolhem (antes) palavras do cotidiano discente e com elas elaboram a demonstração do conteúdo a ser trabalhado. Isso é fundamental para que a EJAI não seja confundida com estratégias de uso da escola e seus apetrechos. Ou seja, não se trata apenas de receber o livro, de assistir exposições com recursos audiovisuais, de seguir instruções. É necessário trabalhar a intercomunicação, de modo a demonstrar que algo do(a) aluno(a) **já está fluindo** nos recursos utilizados para conduzir a aprendizagem e algo da fala professoral já está fluindo no modo como a pessoa recolhe a informação.

Essa reciprocidade precisa ser pensada no modo de oferecer o conteúdo. A pessoa da EJAI precisa reconhecer-se em cada nova informação que recebe.

Professor e professora aprendem com essa experiência recolhendo do cotidiano as formas como tudo o que fazem se apresenta antes na realidade do(a) outro(a). Mas como essa pessoa organiza a informação para que professor(a) demonstre utilizando a “leitura do mundo”?

O meio para chegar a esse fim é o **tema gerador**. Temas geradores demonstram, indicam, **geram** a percepção de que na experiência da pessoa há indícios da presença daquilo que está recebendo. Na realidade, está reconhecendo, reencontrando o conteúdo com outra forma. Lembremos que as situações concretas que possibilitam oferecer EJAI, muitas vezes, agrupam experiências distintas. Não são poucas as vezes em que o espaço de troca, a sala de aula, lembra as muitas experiências multi seriadas da história da educação brasileira.

Mesmo assim, quem está para aprender é “um sujeito de relações” (Freire, 1975) e,

por isso, o que os temas geradores demonstram é o que todos ali, naquele meio, naquele espaço, naquela mesma classe social, têm em comum. Percebem, desse modo, não o que lhes falta, mas sim o que têm.

É por isso que o manuseio de textos em salas de EJAI, muitas vezes, pede que o(a) professor(a) emita a mensagem a todos(as) e depois a retome com cada um(a). Com todos(as) se demonstra aquilo que "tema está gerando". Com cada um(a) se recupera o quanto exatamente a pessoa percebeu, reconheceu, encontrou de si na exposição.

O **conceito estruturante** que permite à professora e ao professor procurar temas geradores com alunos(as) da EJAI é o conceito de **amanualidade**. Esse conceito vem da filosofia existencialista europeia, mas foi reelaborada no Brasil por Álvaro Vieira Pinto, autor do clássico "Sete lições sobre educação de adultos" (Vieira Pinto,1973).

Amanualidade quer dizer: o mundo que temos ao alcance da mão. Refere-se à realidade com a qual lidamos, ou melhor, manuseamos.

Toda pessoa vive e compartilha espaços que correspondem à sua situação (pensemos: "onde e como está situado"). Se não é possível compreender o homem sem compreender sua situação (Ortega y Gasset, 2000), ao compreender essa situação percebemos o que está à disposição daquela pessoa concreta para ela manusear o mundo que a envolve?

Quando professor(a)s se tornam observadores da amanualidade dos(as) alunos(as) que lhes acompanham, percebem quais são os recursos concretos que estão presentes e, assim, passam a refletir sobre "como ele(a) faz, aquilo que faz", sem permanecer nos limites que tradicionalmente tomam a pessoa "menos escolarizada" como alguém que "não faz", "não consegue, porque não tem". Mudando a pergunta e o modo de perguntar, há chance considerável de mudar o modo de responder.

Recursos didáticos, nesse sentido, são todas as estratégias que conduzem a pessoa a olhar para a sua realidade, para o mundo ao seu redor e, assim, reconhecer aspectos sugeridos pelo(a) professor(a) e que, por isso mesmo, geram conexões entre a experiência vivida e a experiência por viver. Esses recursos didáticos, que se concretizam na produção de materiais, ou na utilização de "materiais do mundo" (como receitas culinárias, por exemplo), são sempre **experimentos dialogais**, ou seja, são recursos para que todos(as) tenham oportunidade para reconhecer em cada conteúdo algo (ainda que pouco) de si, naquilo que encontra.

É por isso que não cabe pensar em matemática ou português para jovens, adultos e idosos, mas sim estruturar estratégias sobre **como fazer** matemática, português, etc. ou qualquer um dos saberes escolares, **dentro** da experiência conjunta e **com** a experiência conjunta. Essa reflexão sobre o modo de fazer é uma característica também da **educação inclusiva**, ou seja, daquele universo de iniciativas que não está interessado em adaptar a pessoa à escola, mas, ao contrário, se esforça para convidar a escola a refletir sobre como faz, considerando as manifestações de desigualdade e diversidade com as quais convive.

Não é casual que a educação de jovens e adultos tenha permanecido por um bom

tempo no âmbito de uma Secretaria de Estado que se denominava com as palavras **alfabetização, diversidade e inclusão** (SECADI). Quando se recorre ao universo educativo das experiências cotidianas o que se realiza, em termos pedagógicos, é a opção por marcadores daquilo que temos em comum. A EJAI promove esse resgate e, por isso, é também educação inclusiva. Na sequência, serão indicados saberes e disciplinas que uma vez trabalhados com esses recursos didáticos (temas geradores, experimentos dialogais) configuram o compromisso da cidade com jovens, adultos e idosos em processos de escolarização tardia.

4.3. A organização dos Conteúdos e os Temas Geradores.

A visão de mundo de uma pessoa que retorna aos estudos depois de adulta, após um tempo afastada da escola, ou mesmo daquela que inicia sua trajetória escolar nessa fase da vida, é bastante peculiar. Protagonistas de histórias reais e ricos em experiências vividas, os alunos jovens, adultos e idosos, configuram experiências que caracterizam seres humanos diversos. São homens e mulheres que chegam à escola com **crenças e valores já constituídos**, embora ainda necessitem de muitas outras conquistas humanizadoras.

Por isso, falar em educação, como temos afirmado e reconhecido neste documento, vai muito além da reflexão sobre a docência de conteúdos específicos elencados em uma matriz curricular determinista e tecnicista. Na área da Educação de Jovens, Adultos e Idosos é imprescindível despertar nos estudantes um olhar mais crítico sobre os fenômenos que cercam seu contexto. Para isso, o educando precisa desenvolver a capacidade de leitura e de interpretação das diferentes situações que circundam sua vida, de modo que se reconheça como sujeito ativo no meio onde vive. Nesse sentido, segundo Freire (2009), não se pode tratar o conhecimento como algo estático e alheio ao que a pessoa humana vive, ou seja, um ensino contextualizado precisa constituir uma prática constante nas escolas, em todos os seus níveis de formação.

A ação direta do sujeito aprendente na construção de seu conhecimento se dá a partir das relações do homem com a realidade, resultantes de estar com ela e de estar nela e, pelos atos de criação, recriação e decisão, vai ele dinamizando seu mundo. Vai compreendendo e se apropriando da realidade. Vai humanizando-a. Vai acrescentando a ela algo de que ele mesmo é *fazedor*. (FREIRE, 1999, p. 51)

Assim, o papel do professor e da professora é o de levar os alunos a conhecer saberes diferentes, o que nas escolas conhecemos como conteúdos escolares ou científicos, mas não devem ser tomados como verdade absoluta, isso implica um princípio fundamental para a educação de modo geral, mas principalmente na EJAI: o de que o aluno, alfabetizado ou não, chega à escola**,** levando uma cultura que não é melhor nem pior do que a do professor ou da escola. Em sala de aula, os dois lados aprenderão juntos, um com o outro - e para isso é necessário que as relações sejam afetivas, humanizadas e democráticas, garantindo a todos e a todas a possibilidade de se expressar.

A valorização da cultura do educando na escola é a chave para o processo de conscientização dele. Para acentuar esta tese, Paulo Freire propôs em seu método de ensino a identificação e das ***palavras-chave*** do vocabulário dos alunos - as chamadas **palavras geradoras**. Elas devem sugerir situações de vida comuns e significativas para os integrantes da comunidade em que o aluno está inserido. Ou seja, o processo de ensino-aprendizagem é dialógico, não existe ensinar sem aprender, pois o ato de ensinar exige a existência de quem ensina e de quem aprende, em reciprocidade. Ensinar e aprender se vão dando de tal maneira que quem ensina aprende, de um lado, porque reconhece um conhecimento antes aprendido e, de outro, porque, observando a maneira como a curiosidade do aluno aprendiz trabalha para apreender vai igualmente aprendendo com ele.

Nesse sentido, a SME de Leme SP propõe uma EJAI dialógica, em que o ensinar e o aprender são inerentes para quem ensina e para quem aprende, a partir de uma categoria central do *método* criado por Paulo Freire (1931-1996), conhecido hoje como **temas geradores**. A Educação de Jovens, Adultos e Idosos do município atende o ciclo I (do 1º ao 5º ano - EF) e é ofertada em 02 termos: termo I: do 1º ao 3º ano e Termo II: 4º e 5º ano em tempos semestrais de 100 dias cada um, com 4 (quatro) horas/aulas diárias de 45 minutos, totalizando 800 horas/aula por ano. Vejamos a matriz dessa organização curricular:

MATRIZ CURRICULAR BÁSICA - ENSINO FUNDAMENTAL - ANO LETIVO 2020

CICLO I (TERMO 1 e 2)

(Artigo 26 da Lei nº 9394 de 20/12/1996)

EDUCAÇÃO DE JOVENS, ADULTOS E IDOSOS - ANOS INICIAIS

	ÁREAS DO CONHECIMENTO	DISCIPLINAS	NÚMERO DE AULAS / ANOS				
			TERMO 1			TERMO 2	
			SEMESTRAL ALFABETIZAÇÃO		SEMESTRAL	SEMESTRAL	SEMESTRAL
			1° ANO	2º ANO	3º ANO	4º ANO	5º ANO
BASE COMUM	LINGUAGENS	LÍNGUA PORTUGUESA	9	9	9	9	9
		ARTE	2	2	2	2	2
		EDUCAÇÃO FÍSICA	1*	1*	1*	1*	1*
	MATEMÁTICA	MATEMÁTICA	6	6	6	6	6
	CIÊNCIAS DA NATUREZA	CIÊNCIAS	1	1	1	1	1
	CIÊNCIAS HUMANAS	HISTÓRIA	1	1	1	1	1
		GEOGRAFIA	1	1	1	1	1
TOTAL GERAL			21	21	21	21	21

ANO LETIVO 2018	
CARGA HORÁRIA	
ANUAL	400 HORAS / AULAS
DIÁRIA	04 HORAS / AULAS

HORÁRIO		
PERÍODO	ENTRADA	SAÍDA
N	19:00	22:00

Observações:

- A Educação de Jovens, Adultos e Idosos será ofertada em 02 termos semestrais de 100 dias cada um, com 4 (quatro) horas/aulas diárias de 45 minutos, totalizando 800 horas/aula por ano;
- * Será oferecida fora do período normal de aula, se houver demanda.

- **Os temas Geradores e a EJAI**

O grande desafio do professor da EJAI em Leme SP é aquele de ajudar a construir práticas que propiciem aos alunos uma visão mais crítica do mundo que o rodeia. Esta preocupação, segundo Saviani (2000), tem sido tratada pelas tendências educacionais progressistas, da qual fazem parte as teorias *Libertadora, Progressista Libertária e Crítico Social*, a forma de organizar o trabalho educativo é efetuada no *grupo de discussão*, que conduz todo o processo educativo, buscando os conteúdos problematizadores, realizando as discussões, compartilhando as descobertas, definindo as atividades e reconhecendo os **temas geradores** como ponto de partida para a decodificação das sílabas e, principalmente, para a decodificação do mundo social, histórico, político e cultural no qual vivem os estudantes da EJAI.

A apresentação mais completa sobre o ensino com o uso de temas geradores é encontrada na obra Pedagogia do Oprimido (FREIRE, 2009). Essa prática é explicada como a adoção *de situações que cercam a realidade de educandos e educadores.* Estes temas precisam ser, não só apreendidos, mas refletidos, para que ocorra a tomada de consciência dos indivíduos sobre eles. Mais do que palavras, os temas são objetos de conhecimentos que deverão ser interpretados e representados pelos estudantes.

Gadotti (1991) apresenta as etapas do trabalho com temas geradores, cujo início ocorre pela *etapa da investigação*, na qual o educador fará o *levantamento de temas e palavras de grande relevância na vida* dos educandos. A etapa da *tematização*, que se manifesta quando a temática é apresentada ao grupo, ocorre sempre a partir de uma situação real, denominada situação *figurada* ou codificada (GADOTTI, 1991). Posteriormente, esta situação codificada passa pelo processo de descodificação, na qual se explora o tema e o que se conhece até aquele momento da situação em questão, percebendo-se suas situações limites. Freire (2009) explica melhor este momento:

> A segunda fase da investigação começa precisamente quando os investigadores, com os dados que recolheram, chegam à apreensão daquele conjunto de contradições. A partir deste momento, sempre em equipe, escolherão algumas destas contradições, com que serão elaboradas as codificações que vão servir à investigação temática. (FREIRE, 2009, p. 125)

As situações-limites demarcam o ponto mais crítico do *diálogo problematizador*, momento este marcado pela conscientização de que o que se sabe não é suficiente para continuar o processo de construção do conhecimento. Percebe-se então a necessidade de se buscar outras fontes de informação. Então, os **temas geradores** são temas que servem ao processo de codificação-decodificação e problematização da situação. Eles permitem concretizar, metodologicamente, o esforço de compreensão da realidade vivida para alcançar um nível mais crítico de conhecimento dessa realidade, pela experiência da reflexão coletiva sobre a prática social real.

Esse é o caminho metodológico: o trabalho educativo dispensa, pois, um programa pronto e impositivo, cheio de atividades tradicionais de escrita e de leitura, mecanicamente executadas. A *avaliação* é um processo coletivo cujo foco não é o 'rendimento' individual,

mas o próprio processo de apreensão e de conscientização. O ***diálogo é, portanto, o método básico***, realizado pelos temas geradores de forma coletiva. Por fim, advém a etapa de *problematização*, momento em que se efetua a práxis delineada pela reflexão-ação-reflexão e, com isso, entende-se que há um diálogo constante entre teoria e prática.

Desse modo, é possível observar que o trabalho com *temas geradores* parte do princípio da prática permeada de reflexão, pois há uma união harmônica entre os conhecimentos construídos pela humanidade, apresentado como conteúdos, e sua releitura para a compreensão de situações peculiares que envolvem a realidade local, contribuindo, assim, para maior reconhecimento da importância dos aprendizados escolares na vida das pessoas.

Os métodos de ensino com o uso de temas geradores são trabalhados inversamente às propostas tradicionais. Parte-se da contextualização, ou seja, de um assunto presente no dia-a-dia dos educandos e do educador, buscando uma interpretação mais crítica do tema, percebe-se que os conhecimentos de senso comum não são suficientes para a plena compreensão do tema em questão. Esse é o momento em que se provoca o aluno para a busca de sua aprendizagem.

O objetivo final do processo é a apreensão dos conteúdos científicos para garantir uma visão reformulada destes mesmos temas, uma vez que se torna essencial ressignificar o meio onde se vive, em outras palavras, "o tema gerador é o tema ponto de partida para o processo de construção da descoberta" (TOZONI-REIS, 2006, p. 103). Todo o processo educativo se configura em torno de situações-problema reais, as quais ganham corpo por meio da reflexão crítica ancorada pela teoria. O contexto é o ponto de partida e o ponto de chegada do trabalho pedagógico.

O trabalho com os temas geradores contempla o diálogo necessário entre a educação e a realidade. Para melhor compreensão dessa articulação, muitas vezes, os educadores precisam incluir temas além daqueles sugeridos pelos educandos. Estes assuntos são denominados por Freire (2009) como *temas dobradiças*, cuja função é alinhavar os conhecimentos investigados e produzidos com a realidade, preenchendo possíveis vazios que ocorrem para apreensão total do assunto. Logo, o tema gerador necessita do apoio de várias áreas do saber para construir sua interpretação. Além *dos temas dobradiças*, há também o emprego dos *temas unificadores*, aqueles podem aproximar as várias ciências, mantendo os níveis de cognição preservados [...] *pode-se determinar que os 'conteúdos' a ser definidos por temas significativos de amplo alcance e os conceitos unificadores sejam sistematicamente utilizados, para que as transferências ocorram, as desejadas apreensões ocorram e aí o conhecimento.* (DELIZOICOV; ANGOTTI; PERNAMBUCO, 2002, p. 281)

Com isso, a interdisciplinaridade é configurada no trabalho com temas geradores, uma vez que o tema em estudo se caracteriza como o ponto de encontro das diferentes áreas que formam os conhecimentos científicos.

- **Trabalhando com temas geradores:**

Descrição das etapas de elaboração do tema gerador:

1 – **Levantamento preliminar da realidade local** (diagnóstico da realidade): é o momento de ouvir os alunos sobre os problemas e contradições da comunidade em que vivem, como explicam esses problemas e que propostas de superação apresentariam a esses problemas. Segundo Paulo Freire (1987), *"(...) investiga-se não os homens, como se fossem peças anatômicas, mas seu pensamento-linguagem referido à realidade, os níveis de sua percepção desta realidade, a sua visão do mundo em que se encontram envolvidos seus 'temas geradores'".*

Para realizar o levantamento recomenda-se: a) Levantar os dados que a escola/ professor(es) já possui(em): tanto em fichas de matrícula, atividades promovidas anteriormente, observações (aspecto qualitativo – falas e explicações - e quantitativo); b) Elaborar instrumentos para ouvir os educandos: roteiro de entrevista, questões, observação, diferentes dinâmicas na escola envolvendo pais, alunos, funcionários; c) Sistematização dos dados compondo um quadro síntese. Por ex:

Dados qualitativos (falas)	Aspectos socioculturais e da infraestrutura local	Dados quantitativos (quantas vezes a fala esteve presente)	Situações significativas

2 – **Seleção das falas**: Seleção das falas significativas que representem problemas e contradições na visão da comunidade e na perspectiva dos educandos (aquelas cujas explicações dadas os educadores não concordam e que podem intervir para mudar). Segue abaixo alguns critérios para a seleção. Devem ser selecionadas falas que expressem:

1. o cotidiano da comunidade e seus problemas, sendo explicativas, abrangentes, que extrapolem a simples constatação dos problemas, mas abordem como os **sujeitos** explicam esses problemas, configurando-se na visão de mundo da comunidade;
2. conflitos e contradições a serem superados, expressos em forma de situações -limite, cuja explicação imediata oculte causas, consequências subjacentes, ou pouco perceptíveis na visão da comunidade(senso comum), e que se caracterizam como um contraponto à visão do educador (falas que estes podem contribuir para superar/transformar). Caso o educador concorde com a explicação apresentada pela comunidade, identificando-se com sua visão de mundo, a fala será *questionada* como instrumento pedagógico a ser desconstruído, pois dificilmente será capaz de gerar movimento de ideias e um diálogo dialético entre o contexto social e os conteúdos escolares;
3. o acento no pensamento da coletividade e não apenas de uma pessoa ou família, que representem situações significativas do ponto de vista da comunidade. O grau de coletividade do problema é expresso pela quantidade de vezes que este é mencionado, quanto mais for recorrente, mais é significativo, incomoda e, portanto, está presente nas falas;

4. falas originais dos pesquisados: gírias, “dialetos”;
5. uma totalidade orgânica (que articule entre si). O número de falas destacadas orienta-se pela possibilidade de explicar o problema nas suas várias facetas. Não há um número mínimo nem máximo, mas as falas devem possibilitar apreender os conceitos cotidianos e as obviedades presentes nas explicações da leitura de mundo da comunidade;
6. contextualizar sempre as falas selecionadas

Falas significativas da comunidade e dos alunos	Caracterização e justificativa das falas selecionadas: limites explicativos dos conflitos e contradições na visão da comunidade	Contraponto: visão dos educadores

a) Seleção da fala que expressa uma **síntese**: aqui é importante destacar a fala que consiga agregar todas as demais consideradas significativas; aquela que apresente um maior grau de aceitação do grupo a que se destina o trabalho pedagógico. Esta fala eleita representará um possível tema gerador (pré-tema), sobre o qual ocorrerá o processo ensino-aprendizagem.

b) Organização dos dados obtidos. Com a seleção das falas e fenômenos significativos, os possíveis temas começam a surgir. O/s pré-tema/s selecionados pelos educadores da escola (professor/a, coordenador/a, diretor/a) contarão com a importante presença dos representantes da comunidade escolar (alunos, funcionários, etc.) nas discussões, pois eles são o “termômetro” para os educadores verem se estão indo no caminho certo na escolha do tema.

3 – **Devolução** à turma do(s) pré-tema(s): é o momento de confirmar se o(s) pré-tema(s) selecionado(s) é/são significativo(s) e necessário(s) àquela turma/comunidade. Este momento é o que Paulo Freire denominou de ***círculo de investigação temática.*** A devolução das falas/pré-tema selecionada/os visa legitimar e ampliar as explicações dadas aos problemas e pode se dar através do uso de encenações, textos, filmes, pinturas, debates fotografias, dinâmicas como tempestade de ideias, etc. Vale lembrar que os representantes de alunos podem contribuir muito nesse processo, participando de peças de teatro, elaboração de cartazes, escolha de frases, seleção de filmes, etc. para devolver aos educandos e a toda comunidade os possíveis temas, a fim de que estes possam ser avaliados bem como ampliadas as explicações dadas aos problemas da comunidade. As falas/temas que não forem respaldadas deverão ser deixadas de lado. Caso seja levantado mais de um pré-tema, nesse momento é possível definir a prioridade/sequência do/s tema/s a ser/em desenvolvido/s.

4 - **Escolha do tema gerador** e construção do contratema considerando a perspectiva dos educandos (e dos educadores). Eleito o TG (que é a tese de partida), considerado significativo sob a visão dos alunos - com base nos problemas levantados e nas explicações dadas pelos educandos do porquê, causas e consequências desses problemas – os professores analisam o problema/TG e levantam as necessidades de saberes e conteúdos para verticalização, aprofundamento e superação do tema, objetivando desconstruí-lo ao

longo e ao final do processo pedagógico. Ao fazê-lo os professores apontam, sob a sua visão, o **objetivo final do processo**, o ponto de chegada (antítese), que se constitui no contratema. Nesse caminho as construções, superações e crescimentos realizados pelos/ as educandos/as representam a síntese de um processo de ensino-aprendizagem eminentemente dialético.

5 - **Problematização** das falas selecionadas. Ao selecionarmos uma fala significativa, precisamos problematizá-la em diferentes planos da realidade (nível local, micro, macro, local), levantando as informações e conceitos/ conhecimentos a serem trabalhados por diferentes áreas e disciplinas: nesse momento os educadores indagam as falas explicitando os conflitos presentes na visão de mundo da comunidade/ educandos (limites conceituais), e apresentam a visão dos educadores, contrapondo-se à visão dos educandos, listando os conceitos analíticos e tópicos do conhecimento a serem trabalhados a partir de cada fala.

Falas significativas da comunidade e dos alunos	Visão da comunidade (limite explicativo do/s conflito/s e contradição/ões) > tipo de conflito/ núcleo central da contradição	Problematização das falas em diferentes planos da realidade (local> micro> macro> local)	Visão dos educadores: conceitos analíticos selecionados e tópicos de conhecimento a serem trabalhados

A problematização da realidade é o momento em que o coletivo de educadores questiona as falas levantadas sob o olhar do TG, buscando explicitar nelas os porquês dos conflitos socioculturais da comunidade: as tensões entre os saberes cotidianos e conhecimentos científicos (levantam as necessidades de saberes e conteúdos para verticalização, aprofundamento e superação do tema, portanto, as demandas de conteúdos conceituais, atitudinais e procedimentais), as contradições socioeconômicas, a origem histórica do problema, a multidimensionalidade e complexidade dos conhecimentos necessários a explicação da realidade, dentre outros aspectos.

Por exemplo:

- No nível local é importante explicitar: o que ocorre? Por quê? Nossa comunidade é assim? Desde quando? Como e onde (contextos) ocorre o conflito/contradição? Qual/is a/s forma/s que é percebido e explicado?
- Já o nível microssocial envolve para além do aspecto local da cotidianidade, mas dela sofre influências e influencia diretamente – precisa ser problematizado, no que se refere ao aspecto sócio-histórico-econômico e cultural de geração do problema; as formas de explicitação e enfrentamentos no município, Estado e país (políticas públicas).
- O nível macro contempla a realidade mais ampla – na qual se encontram imersas as realidades do bairro, município, Estado, país – no qual que se aborda questões de cunho teórico, ideológico, filosófico, histórico, ético-morais, tais como: esse problema faz parte da natureza humana (condição de humana)? Na sociedade é possível haver solução a este problema, qual/is (busca da humanização)?

- E o retorno ao nível local, agora compreendido criticamente, com intervenção deliberada para transformá-lo: como podemos lutar para superar os problemas diagnosticados na nossa comunidade (construção de alternativas individuais e coletivas na comunidade)?

O nível local é ponto de partida para a construção dos saberes, amplia-se a visão instrumentalizando-se os educandos, através dos saberes sistematizados, possibilitando -os afastarem-se da realidade para compreendê-la, analisá-la e apontar alternativas de construção e reconstrução/superação dos problemas vivenciados.

6 – **Rede temática**: levantado o tema, o grupo de professores passa a desdobrar subtemas articulando os núcleos centrais dos conhecimentos/conceitos e conteúdos (os quais se fazem necessário dominar, para possibilitar a compreensão e análise da realidade local, micro, macro, local), estabelecendo uma sequência programática entre si e dando uma visão geral do tema, denominada rede temática. Vale lembrar que os conteúdos/conceitos foram levantados pelos educadores**,** no decorrer das análises, a partir das problematizações. O TG, os subtemas e seus desdobramentos são organizados em uma rede interdisciplinar, compondo o programa a ser trabalhado. É importante a negociação entre os educadores, dos conhecimentos e das relações da rede que cada área pretende trabalhar, elaborando-se as questões geradoras das áreas.

Nesse processo se intensifica o trabalho em que todos participam coletivamente (e não só o professor por área), para que possam contribuir uns com os outros, ampliando as relações possíveis de serem estabelecidas em um trabalho interdisciplinar, possibilitando que todos saibam o que cada área irá trabalhar. A partir daí, se inter-relacionam os conhecimentos das diversas áreas de saber (interdisciplinarmente) enquanto exigência colocada pela prática e pela própria realidade (multifacetada).

Entende-se que no **processo interdisciplinar**, a articulação dos conteúdos não supõe uma 'integração' artificializada ou mesmo forçada, tantas vezes 'cometida' na história da didática, o importante é que os/as educadores/as, ao planejarem e proporem suas intervenções como *ensinantes*, se referencie(m) na temática escolhida, descobrindo em *conteúdos* aparentemente alienígenas a possibilidade de nexos e *ganchos* possíveis de serem articulados, trazendo as contribuições das diversas áreas e disciplinas.

Os conteúdos, articulados aos temas, desdobrados pelos eixos temáticos formam uma **teia** (rede temática), trazendo as vivências de situações concretas para o interior das aulas. Partindo da realidade dos educandos e educadores, analisando e refletindo sobre ela, num processo de mediação da prática pedagógica, favorece-se o **diálogo**, considerando-se os interesses, os ritmos de aprendizagem e o desenvolvimento psicológico dos educandos, sem perder de vista a sistematização lógica dos conhecimentos e a transmissão/assimilação/construção e reconstrução (ensino-aprendizagem) dos conteúdos.

7- **Redução temática** - Só após o trabalho coletivo as áreas levantarão (dentre os saberes necessários para possibilitar a apreensão, análise e interpretação da realidade, para nela intervir) os conteúdos que cada uma trabalhará, negociando as interfaces – para não ficarem repetindo o que o outro trabalhou -, e possibilitando ampliações e ações inter-

disciplinares. Além disso, nesse momento, os conteúdos são sequenciados respeitando-se a faixa etária, os princípios de estruturação de cada disciplina (visão de área) e a adequação ao nível de cada turma. A redução temática revela a possibilidade que cada disciplina tem, em função do acúmulo de conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade, de contribuir com o desvelamento da realidade, especialmente, quando realizam um trabalho interdisciplinar. Na redução temática, cada disciplina aponta os conteúdos significativos que trabalhará, em função do TG levantado, para contribuir com a superação das contradições e conflitos apresentados nas falas. É importante ressaltar que nem todas as disciplinas precisam eleger o mesmo subtema para o trabalho a ser desenvolvido, haja vista que cada um deles pode ter maior afinidade com grupos diferentes de disciplinas. Além disso, forçar a barra para a disciplina se encaixar em um subtema ao invés de gerar novas possibilidades de aprofundamento pode invalidar toda a discussão.

8 – **Planejamento e execução das aulas e atividades**: partir do TG, Rede Temática, contratema e questão geradora geral do tema gerador, cada professor programa as aulas, envolvendo as relações presentes na rede temática. Mergulhados no trabalho com os temas significativos para si e para os educandos, sendo criativos, os educadores planejam coletivamente suas aulas, dinamizando e enriquecendo as atividades, (re)organizadas de forma que os alunos tenham acesso aos "conteúdos escolares". Essa proposta, para ser alcançada, necessita de reuniões semanais e/ou quinzenais, previstas no **projeto político pedagógico da escola**, com momentos de intercâmbio das práticas referentes aos trabalhos desenvolvidos dentro das temáticas. Esta organização do ensino possibilita inter-relacionar os conhecimentos em suas várias dimensões: cultural, científica, histórica, social, religiosa, estética, política, econômica, filosófica e ética, num **trabalho interdisciplinar.**

É necessário que as aulas/práticas pedagógicas sejam planejadas, desenvolvidas e avaliadas considerando **três momentos pedagógicos fundamentais:**

a) ***estudo da realidade*** (ER), representado por uma fala significativa, vinculada ao tema, explicite a visão dos educandos/comunidade – a qual se pretende mudar ou superar -, e o professor problematize com os educandos esta fala, de forma a apontar que nova concepção precisa ser apreendida, que desdobramentos e ações concretas na realidade local esta nova concepção pode desencadear.

Nesse momento se retomam as falas selecionadas pelos educadores, as quais são apresentadas juntamente com questões e/ou situações para discussão com os alunos. Para apresentar a fala aos educandos**,** pode-se fazer uso de fotografias, filmes/filmagens da região, vídeos, visitas a ambientes, textos que contenham de forma implícita as contradições/ problemática da região, dinâmicas que os levem a perceber estes problemas e suas contradições. A perspectiva, segundo Gouvêa (2003), "é a de estar resgatando da vivência dos alunos, situações que são significativas para a comunidade e que se apresentam como limites explicativos na compreensão de sua realidade" (p.26). Sua função é, além de motivar a introdução de um conteúdo específico, partir de *situações reais* que os educandos conhecem e presenciam, levantando com eles os saberes cotidianos que pos-

suem e como explicam sua realidade.

Através da **problematização** com os educandos há a possibilidade de gerar necessidade de aquisição de novos conhecimentos para compreender e analisar a realidade. Este primeiro momento é caracterizado pela compreensão dos saberes que o aluno possui sobre o assunto e cabe ao professor, questionar, lançar dúvidas ante as explicações dadas pelos educandos. Aqui os alunos expressam sua experiência vivencial, distanciando-se dela para melhor entendê-la e analisá-la. Cabe ao educador, propor atividades que possibilitem o diálogo/debate entre os educandos para que possam explicitar suas representações acerca do tema abordado.

b) **aprofundamento teórico** ou organização do conhecimento (OC) é o momento em que os saberes científicos necessários para compreensão e análise da realidade devem ser sistematicamente estudados sob a mediação do professor, dentro de cada disciplina do currículo, numa abordagem interdisciplinar. Serão desenvolvidos conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais, estabelecendo relações entre os saberes cotidianos dos alunos e os saberes científicos para compreender e analisar o problema posto pela realidade social. É importante que o professor organize o trabalho de forma a possibilitar ao aluno, dialogicamente, acesso a existência de outras visões e explicações para as situações e fenômenos problematizados, comparando com os saberes que já possuía e podendo construir novos saberes para interpretar sua realidade social. **A avaliação (diagnóstica, processual, formativa e somativa) é fundamental que seja contemplada, de modo a garantir que os saberes historicamente produzidos pela humanidade sejam apropriados por todos e possam fazer uso dele.** Caso a avaliação diagnostique que o(s) aluno(s) não tenha apreendido determinado assunto este precisa ser retomado pelo educador, de forma criativa.

c) **plano de ação ou aplicação do conhecimento** (AC), consiste nas possibilidades de ação/prática dos educandos/comunidade sobre a realidade, a partir da releitura que a apropriação dos saberes e/ou reorganização dos já existentes, de forma a buscar a superação dos problemas, intervir e transformar o real. Para que isto ocorra o trabalho político-pedagógico do educador necessita **habilitar e sensibilizar** os educandos para construção de ações histórico-político-sociais concretas na comunidade local e mais ampla (micro, macro), enquanto cidadãos que lutam por uma sociedade mais justa. É importante utilizar durante toda a prática pedagógica, e especialmente no decorrer do desenvolvimento das aulas e atividades, *de metodologias criativas, dinâmicas, diferenciadas* que proporcionem aos alunos aprender de forma prazerosa, critica e significativamente. Para tanto**,** o material didático a ser elaborado pelo educador necessita considerar a realidade dos educandos da EJA (sem infantilizá-los, mas tomando-os como sujeitos cognoscentes do processo), estando relacionado à temática escolhida, de forma a proporcionar a análise crítica dos problemas/contradições postos e o aprofundamento dos saberes. O educador precisa lançar mão de materiais diversificados, tais como *jornais, revistas, folhetos, filmes, músicas, poesias, jogos, histórias, relatos de experiências, textos produzidos por educandos ou não, histórias em quadrinhos, fotos e ilustrações,* inter-relacionando o cotidiano

com os saberes científicos, em um movimento particular-universal-particular, de forma que as atividades construídas pelos educadores/as e desenvolvidas pelos educandos/as expressem a busca da unidade conteúdo-forma, através de uma prática pedagógica que gera uma relação participativa do aluno no processo ensino-aprendizagem. Esse processo de construção exige que educandos e educadores sejam vistos como agentes sociais, sujeitos ativos, construtores do processo de conhecimento: resgatando seus papéis.

Estas são as orientações metodológicas para a produção de um **referencial curricular para a Educação de Jovens, Adultos e Idosos** para a comunidade social e a rede educacional de Leme SP. A concepção de Educação, que deve sustentar estes processos metodológicos, localiza-se na ANDRAGOGIA, uma reflexão sobre as potencialidades de aprendizagem plenas na vida inteira, não somente na Infância, Adolescência ou Juventude.

4.4. O projeto de Avaliação da Aprendizagem na singularidade da política de EJAI.

O tema **avaliação** é complexo e desafiador, em qualquer etapa da Educação Básica, e adquire uma tonalidade própria, quando considerado no âmbito da Educação de Jovens, Adultos e Idosos.

De modo especial aquilo que tem caracterizado o “espírito avaliativo”, fortemente marcado pelo expediente da aplicação de provas e aferição quantitativa de resultados, tem considerável potencial para distorcer as dinâmicas de aprendizagem na EJAI.

Para dar sentido e consequência àquilo que estas Diretrizes Curriculares apresentaram no item 4.2, é necessário **tomar por ponto de partida que na EJAI é fundamental entender a avaliação tomando por base a interação entre docentes e discentes.**

Também é necessário levar a efeito aquilo que Luckesi (2010) denomina de “avaliação como ato pedagógico”, ou seja, reconhecer que avaliar é também oportunidade para ensinar, para aprender e para ensejar **reflexão recíproca a respeito do trabalho conjunto**.

A EJAI suscita a necessidade de fazer com que os processos avaliativos não tenham perfil disciplinar, mas sim que resultem do diálogo entre os vários professores para que possam propor roteiros avaliativos interdisciplinares. Deve-se levar em conta a grande probabilidade de que alunos(as) da EJAI tenham, em algum momento de suas trajetórias, tomado distância da educação escolar em decorrência de contínuas experiências de fracasso escolar. Possivelmente muitas dessas experiências foram materializadas em resultados de provas que, única e exclusivamente, foram utilizados como critério de “verificação da aprendizagem”.

Aquilo que causa um problema não pode ser sua solução. Em outras palavras, a redução do processo educativo à condição de percurso verificador da “produtividade individual” da pessoa participou e participa ativamente das dinâmicas de insucesso escolar. Isso se dá especialmente junto às camadas populares, para as quais conseguir “um bom desempenho é bastante improvável” (Lahire, 2005). Não há dúvidas a respeito do perfil socioeconômico das pessoas que se matriculam na EJAI. São pessoas que com suas tra-

jetórias testemunham inúmeros problemas que estruturalmente sempre repercutiram negativamente nos segmentos com maiores vulnerabilidades econômicas.

Quando se planeja a avaliação nesse universo, deve-se tomar como ponto de partida o que **não** está em questão. E o que não está em questão é adaptar pessoas da EJAI às técnicas de bom desempenho em provas. Espera-se que a produção de uma EJAI inclusiva, acolhedora e que reconhece, acima de tudo, o direito educacional do ser humano, repercuta positivamente a ponto de favorecer ultrapassar inúmeras barreiras, inclusive as avaliativas.

Mas esse esforço para favorecer ultrapassar barreiras não é o mesmo que trabalhar para produzir sucesso avaliativo. Se professores e professoras intensificam a condição de mediadores(as) no trabalho de identificação de experiências, temas geradores e estratégias, que proporcionam processos pedagógicos permeados por aspectos da vida concreta, não seria assumindo a condição de "aplicadores de provas" que esse trabalho docente chegaria a um ponto de equilíbrio e realização plena.

Não há como fazer da avaliação um processo vinculado**,** única e exclusivamente a conteúdos e programas, se a aprendizagem foi construída com base em vivências e convivências.

O já citado clássico de Álvaro Vieira Pinto, "Sete lições sobre Educação de Adultos", apresenta critérios decisivos para a reflexão sobre a avaliação no âmbito da EJAI. O autor afirma que

> (...) O que distingue uma modalidade de educação de outra não é conteúdo, método, técnicas de instruir (...) e sim os motivos que a sociedade tem quando educa a criança ou o adulto. (...) O processo formal da instrução não é a ignorância do educando e sim, ao contrário, **aquilo que ele sabe**. (VIEIRA PINTO, 1973, p. 75)

Torna-se importante destacar que o autor não se refere ao processo avaliativo na EJAI, considerando aquilo que o aluno aprendeu ou não. **Aquilo que ele (já) sabe é decisivo para o sucesso da EJAI e, sendo assim, é decisivo para a construção de dinâmicas dialogais que possam verificar a consolidação de processos pedagógicos**.

Infelizmente, é possível reconhecer que a aplicação de provas tem sido governada em muitos casos, em muitos lugares, pela expectativa de "medir o que o outro não conseguiu". Por isso, é importante relembrar a mensagem que quase todos(as) pesquisadores(as) desse campo reforçaram:

> o(a) aluno(a) que procura a EJAI **já sabe** tudo o que não conseguiu. Não se trata de, com instrumentos avaliativos, confirmar o que lhe falta. (LEME, 2020)

A educação na forma escolar tem sido constantemente desafiada a atender aspirações competitivas e não são poucas as mensagens sociais que permanentemente reiteram que estudar é aprender a competir, a concorrer. Se isso já não tem sentido num currículo humanizador, de uma escola que acolhe, tendo em vista crianças e adolescentes,

tem menos sentido ainda quando abordamos sujeitos sociais que já foram intensamente prejudicados e excluídos, uma vez que nas dinâmicas de competição foram “aqueles que perderam”.

A avaliação é importante e sendo considerada como parte do ato pedagógico pode-se afirmar que é, também, imprescindível. Mas deve-se levar em conta também que a EJAI é um cenário em que seus atores estão muito bem preparados para a auto avaliação e para a **verificação dialogal, reflexiva**, sobre o que foi possível consolidar e o que demanda ainda esforço adicional “de todas as partes”.

Se renunciamos ao “desperdício da experiência” da pessoa, a avaliação passa a ser vista como processo aberto. Chamada a interagir em contextos avaliativos, essa pessoa se sentirá protagonista de uma dinâmica humanizadora se o processo não fizer com que ela se sinta diante de uma prova, mas sim imersa em mais uma oportunidade de dialogar com sua própria experiência, valendo-se das mediações que o trabalho docente proporcionou para que esse “ato pedagógico” assim se desse.

É bastante oportuno recuperar um debate específico que acompanhou alguns dos mais importantes projetos de educação de adultos no início da década de 1960. Naquela ocasião, foi possível debater as razões que faziam com que a avaliação fosse tão naturalmente reconhecida como instrumento para “demonstrar ao aluno” o que ele não conseguiu.

Tem sentido e consistência reconhecer que é possível aprender com a verificação do equívoco ou com a constatação das consequências negativas decorrentes da escolha incorreta. Porém, “no chão da escola” a história dos processos avaliativos é também a história da demonstração de insuficiências pessoais como se isso fosse “naturalmente” o que se espera de um processo avaliativo, uma vez que foi, no âmbito de intensos debates relacionados à pedagogia da escolarização tardia, que despontou uma interrogação importante a respeito:

Não seria esse momento a oportunidade para fazer da avaliação um instrumento para que escola e professores(as) dialogassem a respeito das estratégias que se mostraram pouco efetivas, justamente pelo processo de avaliação?

Ou seja, a Educação de Jovens, Adultos e Idosos somente se efetiva com a abertura ao diálogo, com a experiência vivida, com a partilha e a reciprocidade. As avaliações na EJAI devem expressar isso, o que garantirá que nesse universo tradicionalmente associado às grandes dificuldades operacionais, tenhamos a avaliação também humanizadora, construída com muitas mãos.

4.5. A equipe organizacional da EJAI das Diretrizes Curriculares de Leme SP.

Fabiana Cristina Bontempelli (SME)

Kelen Josiane Barone

Valquíria Helena Niz de Oliveira

PARTE V - OS PROJETOS INTERSETORIAIS DE EDUCAÇÃO DE LEME SP

"Antes que qualquer árvore seja plantada ou qualquer lago seja construído, é preciso que as árvores e os lagos tenham nascido dentro da alma. Quem não tem jardim por dentro, não planta jardins por fora e nem passeia por eles."

Rubem Alves

PARTE V – OS PROJETOS INTERSETORIAIS DE EDUCAÇÃO DE LEME SP.

Todo sistema educacional municipal congrega, além das regulares formas de oferta, planejamento e gestão das modalidades de Educação e de Aprendizagem um conjunto de projetos, de ações específicas escolhidas e voltadas para determinadas áreas e segmentos da Educação como um todo e das singularidades da própria municipalidade e seus caracteres. Esta parte de nosso documento busca apresentar os diferentes projetos intersetoriais de Educação de Leme SP, isto é, os projetos propriamente da área da Educação e outros com parceria ou colaboração com outras dimensões administrativas e sociais de Leme SP.

5.1. Projeto de Formação Continuada dos Professores, Gestores e Coordenadores Pedagógicos (ODS 4).

A política de formação de Professores no Brasil é formulada pelo Estado, através de seus órgãos de planejamento, de gestão e ordenação institucional e curricular da Educação. Disciplinada por instrumentos jurídicos e legais, determinada pela regulação do Conselho Nacional de Educação (CNE), as práticas de formação de professores recebem especial destaque nas políticas públicas de Educação. No âmbito do Município, esta **política de formação** de professores deve ser formulada pelos órgãos gestores da Educação Municipal, a Secretaria de Educação, em parceria com o Conselho Municipal de Educação (SME) que, entre muitas atribuições, têm a incumbência de dispor as políticas de formação de professores do município.

Como as responsabilidades são integradas e consequentes, a iniciativa de produzir as Diretrizes Curriculares da Educação Básica de Leme SP (2020) deve igualmente abarcar a responsabilidade de gerar princípios e metas para a produção desta política municipal de formação de professores.

No campo nacional, a União acabou de definir as linhas gerais da formação de professores através da Resolução MEC/CNE de 11 de fevereiro de 2020 que instituiu a Base Nacional Comum para a Formação de professores para a Educação Básica (BNC Formação). Neste documento, foram fixados os objetivos, os meios e as condições para a definição do perfil de formação de professores que o país deveria pautar e seguir, nos diversos núcleos de formação; universitários, institucionais e acadêmicos, bem como deveria haver a ressonância de tais princípios nos demais entes jurídicos da educação, a saber, os estados, o distrito federal e os municípios. Esta resolução visa formar professores alinhados à política curricular da BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, homologada em 17 de dezembro de 2017.

Em Leme SP, a política de formação de professores está definida pelos dispositivos do Plano Municipal de Educação e pelos documentos complementares, que marcam a gestão da rede municipal de Educação através de projetos de formação e de organização das horas e atividades previstas para os ATPCs, espaços e mediações para a ***formação continuada*** de professores, gestores e coordenadores pedagógicos, com carga-horária

definida para integrar plenamente a vida cotidiana regular e o exercício letivo da docência na rede de educação escolar.

São, portanto, estes os dispositivos de formação de professores (as) estabelecidos na rede municipal de Educação de Leme SP:

- A definição do perfil do professor de Educação Infantil;
- A definição do perfil do professor de Ensino Fundamental;
- A definição do perfil do gestor (a) das unidades escolares municipais,
- A definição do perfil dos coordenadores pedagógicos das escolas.
- A definição do perfil dos servidores da Educação.

Entende-se por ***formação inicial*** a formação acadêmica basilar que a legislação estabelece para o reconhecimento legal da profissão de Professor (as) na estrutura profissional e institucional do Brasil. Este conceito de Formação Inicial marca os cursos de Licenciaturas, com seus ordenamentos instrucionais, teóricos e práticos, voltados para fundamentação e habilitação para o exercício do magistério.

A ***formação continuada*** configura, por sua vez, todas as atividades de formação que se estabelecem depois da formação inicial. Trata-se de reconhecer a necessidade de constante atualização e permanente aperfeiçoamento, teórico e prático, pedagógico e didático, da função docente em sala de aula e na escola. Os professores (as) necessitam de constante formação continuada para dar conta das diferentes tarefas educacionais a serem exercidas diante de nossas crianças, de novos adolescentes e de novas gerações que se sucedem no espaço da sala de aula e da escola. Uma palestra, uma leitura orientada, um curso de extensão ou de difusão cultural, uma oficina pedagógica, um curso de especialização, de Mestrado, Doutorado ou Pós-doutorado, todos estes níveis e graus estão integrados ao que se define como Formação Continuada. As carreiras docentes deverão incumbir-se de inspirar e remunerar adequadamente estas práticas de elevação profissional e de qualificação permanente. O projeto de Cooperação Internacional firmado entre a Prefeitura Municipal de Leme SP, com ênfase na Secretaria Municipal de Educação, deverá ser um importante fator de formação continuada, de atualização pedagógica e de aperfeiçoamento didático da rede.

Em Leme SP, as ATPCs são realizadas duas vezes por semana, das 18 às 20 h com uma carga horária de 04 horas semanais, 20 h mensais e160 horas anuais. O planejamento e programação de conteúdos e de tarefas destes espaços de formação continuada é realizado pelos Coordenadorias da Secretaria de Educação de Leme SP em parceria com as coordenações pedagógicas de cada unidade escolar.

Além disso, há diferentes projetos de formação em curso, voltados para o desenvolvimento de novas qualidades didáticas ou pedagógicas da ação docente, visando à melhoria do ensino em função da melhoria das aprendizagens dos alunos, nas aulas e nas diversas atividades das escolas.

- Projeto Educação Inclusiva (ODS 4)
- Projeto UNESCO (ODS 17)

- Projeto Educação Ambiental (ODS 6, 7, 11. 12, 13, 14 e 15)
- Projeto Gestão
- Projeto Robótica (ODS 4, 8 e 9)
- Projeto de Formação Continuada – Aberturas Letivas e Semanas Pedagógicas

Em todos estes momentos e espaços de *formação continuada,* prevalece a intencionalidade de apresentar aos docentes e equipe de gestão e coordenação a melhoria das condições de trabalho, o entendimento das tarefas e desafios da educação pública e a devida articulação entre teoria e prática no exercício da docência e do magistério. A finalidade última dos projetos e´ sempre a busca de gerar as condições de melhoria da oferta da Educação como Direito e do Direito à educação em Leme SP.

- Projetos de Formação Continuada – Acordo de Cooperação Internacional LEME e UNESCO (ODS 17).

5.2. Projeto de Complementação de Estudos e de Práticas de Progressão Escolar (ODS 4).

A Educação Infantil tem suas singularidades e peculiaridades na organização de seu trabalho pedagógico. Muito mais próxima do conceito de *Educação*, no seu sentido de formação humana, na perspectiva da *endoculturação*, a Educação Infantil busca criar, de maneira original e própria, suas práticas e vivências, suas experiências educativas e culturais, no conjunto de ações dos educadores, na relação com as crianças e na consideração de suas produções. Estes processos são marcados pelos conceitos basilares de *direitos de aprendizagem*, que expusemos na Parte II do documento que sistematizamos juntos.

Já a Educação Fundamental de 09 anos, tal como apresentamos igualmente na Parte III da exposição curricular em curso fundamenta-se no conceito de **ciclos**, e compreendemos a primazia dos ciclos da vida, isto é, do desenvolvimento humano das crianças, como aqueles que devem sustentar os direitos de aprendizagem na Escola. No entanto, por força de inúmeras causas, a Educação Fundamental encontra-se marcada pela integração de inúmeras áreas de conhecimentos, componentes curriculares oficialmente definidos e temas sociais. Os 09 anos de educação escolar levam a um sentido ambíguo de escolarização da vida e dos procedimentos, fenômeno para o qual devemos estar atentos e buscar superar sempre sua estigmatização.

Em cada área do conhecimento, por assim dizer, prevalece uma concepção de conteúdos e de práticas avaliativas, mais ou menos similares e com variações de forma. Exige-se, quase sempre, uma padronização na assimilação de tais conteúdos, por parte das crianças, notadamente nos anos do ciclo denominado intermediário ou ciclo de gregarização ou experiências vitais de coletivos ou grupos, que marca os anos 09, 10 e 11 anos das nossas crianças. A rede municipal de Educação de Leme SP atende as crianças até o décimo ano de vida, naquilo que algumas correntes definem como o período da Infância, a primeira década vivencial das crianças.

Muitas são as razões para entender que as crianças, partindo da consideração de

que vivem em universos culturais e sociais distintos, apresentam diferenças de toda sorte no acompanhamento das atividades planejadas e executadas nas práticas escolares pelo conjunto de educadores e professores. Muitas vezes estas diferenças são relatadas como incapacidades, quando se toma o conceito de uma suposta normalidade ou uma resposta, cognitiva e comportamental, de natureza padronizada e homogeneizadora, para todas as crianças. Tal determinação apresenta uma consequência complexa, alguns alunos e alunas são chamados de “inaptos”, “defasados”, em alusões de grande reforço negativo e derivações altamente condenáveis.

É preciso considerar que a Proposta Curricular que estamos construindo juntos, a partir da sistematização coletiva desta experiência participativa, deverá ocupar ainda um amplo espaço e um longo período cronológico para sua afirmação, suas avaliações, suas superações e consolidação.

Deste modo, a rede municipal de Educação de Leme SP terá a responsabilidade de prover programas e viabilizar projetos de acompanhamento da aprendizagem dos alunos e alunas, sem os estigmas anteriores de considerações negativas, mas sim promovendo as devidas correções dentro da experiência de ciclos e da diversidade de respostas da pluralidade de todas e de cada uma de suas crianças.

Há inúmeras possibilidades de progressão e de correção de fluxos de aprendizagem na legislação educacional brasileira. Ao romper uma tradição pedagógica de exclusão e de culpabilização das crianças pela suposta não-aprendizagem teremos a responsabilidade de criar, sustentar e produzir uma nova cultura de acompanhamento da progressão coletiva e singular das crianças, em sua pluralidade e diversidade.

- Projetos das Escolas Municipais de Acompanhamento, Recuperação e Progressão de Estudos.

5.3. Educação Para o Trabalho (ODS 4 e 8).

O filósofo e professor Antônio Joaquim Severino (2001), define que “a esfera básica da existência humana é o trabalho, que alicerça e conserva a vida material, a qual depende da troca entre o organismo e a natureza física”. Para o autor, tal esfera integra o amplo universo do fazer produtivo, cujos processo e produtos dão à esfera econômica. Se consideramos o trabalho como um processo, parte integrante da especificidade humana, deve ser visto como incluído na totalidade da existência do homem.

Por se tratar de uma necessidade, o trabalho amplia o significado da condição criadora do homem, uma mediação que atende às necessidades humanas. Tal necessidade primária é apropriada pelo sistema capitalista, desfigurando-a em secundária, alienante, serva da acumulação do capital. O autor ainda alerta que a prática educativa expressa um compromisso de preparar os educandos para o trabalho. E não se trata somente dos casos em que essa preparação assume a forma técnica profissionalizante. Todo a educação tem esse papel, o de ensinar a sobrevivência diante de um amadurecimento humano que não é inato.

Uma educação humanizadora e como direito, pode ensejar projetos educacionais voltados para a transformação da sociedade, potencializando culturalmente a existência humana de todos os agentes envolvidos. Estes projetos podem ser desenvolvidos em qualquer etapa da educação formal, já que não há como suprimir da aprendizagem global de conhecimentos, condições de aprimoramento humano que incidirão futuramente na prática social do trabalho.

Ao longo da história da educação brasileira**,** foram registradas diversas experiências de educação para o trabalho que se fundaram na ideia de uma educação integral, que não negligencia nenhuma dimensão do ato educativo. Sobretudo a necessidade de inserir a todos, como direito inalienável, nos processos de aquisição da cultura acumulada pela humanidade.

Anísio Teixeira talvez tenha sido o educador brasileiro que, à frente de gestões públicas, mais levou a sério esta necessidade, sobretudo a partir da chamada Escola Parque, em Salvador, que serviu de inspiração para vários modelos de educação integral posteriores em diferentes localidades brasileiras.

Mas também Paulo Freire, com suas preocupações com a emancipação das pessoas alijados do processo educacional formal, ajudou a concretizar projetos de educação popular que aliavam as práticas de alfabetização à formação para a vida de trabalho.

Moacyr de Góes (1980) analisa esta correlação entre a perspectiva popular de alfabetização de adultos inspirada em Paulo Freire e a formação para o trabalho, dentro do movimento **De Pé No Chão também se aprende a ler,** organizado na cidade de Natal no início da década de 1960:

> A campanha, propondo a educação pelo e para o trabalho, terá aberto, em Natal, um campo novo de atração do adulto para o âmbito da educação popular. Nessa área, aproxima-se do MEB. O desemprego, o subemprego, a falta de qualificação profissional, as esperanças abertas pela SUDENE, com perspectivas de industrialização, devem ter sido os fatores responsáveis pelas quase mil matrículas da Campanha De Pé No Chão Também se Aprende uma Profissão, em 1963. Empiricamente, sem pesquisas de mercado, mas ocupando o tempo e as esperanças de desempregados, a Campanha terá aumentado os ganhos de muitos pais de família, colocando-os acima de níveis marginais, ao oferecer uma iniciação profissional. (GOES, 1980, pp. 104-105)

Tendo como referência estas experiências exitosas já concretizadas em momentos distintos da história da educação brasileira, os sistemas de ensino públicos municipais, no âmbito de suas responsabilidades formais, podem desenvolver práticas pedagógicas que levem em conta a dimensão cultural mais ampla, na qual está envolvida de forma inerente a formação para o trabalho. Estas práticas pedagógicas, inspiradas em Freire e Anísio Teixeira**,** podem ser desenvolvidas tanto no ensino fundamental, como na educação de jovens, adultos e idosos.

- Projetos das Escolas Municipais de Educação Para o Trabalho.

5.4. Cidade Que Educa: Projetos de Preservação patrimonial e ecológica (ODS 4, 10, 11 e 12).

A formação das crianças e adolescentes, dos jovens e dos adultos em atuação na Escola, no campo da formação ambiental e patrimonial, é uma das principais tarefas da Escola Municipal. Não nascemos com as devidas formações para a preservação, para o entendimento da necessidade de respeito à biodiversidade, para o reconhecimento da natureza como a nossa *habitação comum,* para o cuidado com os animais, para a preservação dos recursos hídricos, para o cuidado com a emissão de gases e para a devida coleta e destinação do lixo doméstico, urbano e industrial. Estas práticas nascem e se estruturam por um esforço educacional, ético e político.

Precisamos criar instrumentos de convencimento, de conscientização ambiental e patrimonial, para repassar às crianças, através de medidas educativas, de modo que possam, desde pequenos, incorporar em suas condutas tais entendimento e práticas de preservação ambiental e patrimonial. A questão da preservação ambiental encontra reforço no projeto pedagógico dos conteúdos de Ciências, pois têm espaço garantido no tratamento destes conteúdos escolares no transcorrer da formação letiva de Leme SP.

Os reforços de conteúdos e de componentes curriculares visam desenvolver uma consciência da necessidade de todo pessoa, de todo cidadão, de ser agente de preservação ambiental e produtor de condutas de reparação e de recuperação ambiental e patrimonial. Igualmente, o espaço natural se integra ao espaço cultural. As marcas de crescimento da cidade estão nos seus prédios, nas ruas, nas edificações, nas praças. Em todos estes lugares há a marca da ação humana, o esforço dos antepassados e essa consciência inspira cada criança a ser o continuador de uma obra comum, a ser alguém que comunga laços culturais e civilizatórios. Conhecer os espaços e ecossistemas ambientais e definir os espaços patrimoniais da cidade como lugares de preservação é a intenção da formulação destes projetos.

As Diretrizes Curriculares se inspiram no lema pedagógico - Cidade Que Educa -, e este projeto é a materialização deste ideal. A cidade será considerada educadora**,** se tiver a intencionalidade de garantir a preservação, o reconhecimento a identificação da responsabilidade coletiva de seus habitantes como espaço de vivência humana plena, de seus acervos ambientais e patrimoniais históricos.

- Projetos da Cidade Educadora, de Preservação Histórica e Cultural.

5.5. Educação Digital (ODS 4 e 11).

Considerar a utilização das tecnologias digitais nos processos educacionais implica promover conhecimentos que promovam a relação das comunidades escolares locais com experiências de vida e culturais mais amplas de outras localidades, visões de mundo, valores e conhecimentos diferentes.

Apesar da escola ser o espaço privilegiado da convivência e das trocas humanas,

as novas tecnologias da informação podem propiciar informações e conhecimentos que ampliam repertórios culturais, mediados pelos professores, que auxiliam na construção de novos conhecimentos e soluções para problemas da vida prática.

Implicado no debate sobre o avanço das novas tecnologias no mundo real e educacional, Paulo Freire narrou uma experiência vivenciada com seu neto:

> Faz pouco tempo meu neto Alejandro Dowbor me telefonou para dizer-me que no seu computador, conectado à Internet, 'caiu' a mensagem de uma estudiosa alemã solicitando meu endereço. Solicitação que atendeu agregando o número de meu fax. Quinze minutos depois eu falava com a professora alemã. Graças à tecnologia. Se minha mãe, que morreu em 1978, houvesse voltado à terra ao escutar meu diálogo com Alejandro, não teria entendido nada. (FREIRE, 1995, p. 101)

Os impactos causados pelas novas tecnologias no cotidiano, não podem, contudo, suprimir, numa perspectiva pedagógica humanizadora e crítico-emancipatória, a percepção de que o simples uso das informações não implica conhecimento crítico-transformador. Hoje fala-se, inclusive, em uma **alfabetização digital**, conceito que não deve suprimir a compreensão crítica dos conhecimentos provindos das novas tecnologias, nem a compreensão de que a educação substancialmente vive de relações humanas fundadas em trocas, por meio do diálogo qualificado. Compreender com base neste conceito que "a alfabetização digital seria a habilidade para lidar, entender e usar informação em múltiplos formatos em uma extensiva gama de textos digitais apresentados por computadores." (GOMEZ, 2010, p. 3)

Em todas as etapas da educação básica**,** pode haver momentos em que a utilização das novas tecnologias, atreladas a uma nova cultural digital, tenha papel importante a desempenhar, sem que isso signifique a substituição pura e simples das relações humanas por meios tecnológicos. Pensando em uma comunicação dialógica por meios digitais, autores como Gomez (2010), apropriando-se dos conceitos freireanos, propõe uma metodologia de aprendizagem digital sustentada no método de alfabetização de Paulo Freire, que teria as seguintes etapas:

1. Leitura de mundo em rede, com o compartilhamento de impressões sobre a realidade entre os participantes de um processo comunicativo por meio das novas tecnologias

2. Pesquisa temática em rede de educadores, que fazem um levantamento de informações, assuntos, conhecimentos prévios de seus educandos

3. Problematização em rede, uma forma de discussão das temáticas levantadas, por meio do diálogo entre todos os participantes (alunos e professores)

4. Reconhecimento da diversidade e da alteridade na utilização da rede, tornando o processo de aprendizagem uma forma de estabelecer trocas culturais, aprendizagens mútuas.

Utilizar as novas ferramentas, das novas tecnologias em processos educativos formais, portanto, implica não perder de vista que a educação não pode abrir mão da presen-

ça efetiva das pessoas, que compartilham impressões, ideias, valores, visões de mundo, por meio de processos dialógicos, com o intuito de promover transformações possíveis na realidade social, ambiental, econômica, cultural.

- Projetos das Escolas Municipais sobre Educação Digital ou Tecnologia Digital.

5.6. Educação Artística e Esportiva (ODS 4 e 10).

Os componentes das Artes são tratados nos dispositivos curriculares, de diferentes formas, na Educação Infantil e no Ensino Fundamental. Já o Esporte, além de ser tema das aulas de Educação Física, necessita ser abordado pelos projetos especiais.

O esporte é hoje um grande fenômeno sociocultural e suas manifestações estão presentes de forma ampla em praticamente todas as partes do mundo. Numa visão genérica sobre sua prática, o esporte pode ser entendido como uma atividade física sujeita a determinados regulamentos e que geralmente visa à competição. Para ser esporte tem de haver envolvimento de habilidades e capacidades físico-motoras, entendidos como fundamentos da modalidade, regras instituídas por uma confederação regente e competitividade entre os praticantes opostos (adversários). A evolução dos jogos tradicionais e populares para o que hoje compreendemos como esporte moderno se deu a partir do século XIX na Europa, decorrente principalmente da complexidade da vida humana, particularmente nos grandes centros urbanos que começavam a avançar no processo de urbanização e industrialização.

> Nesse sentido, a codificação não é a causa ou o motor da disseminação em massa de uma dada maneira de praticar os sports, mas um dispositivo de desconexão parcial das práticas em relação às influências locais e regionais, impulso decisivo para a constituição de uma cultura esportiva globalizada. (DAMO, 2005, p. 3)

O esporte evoluiu tanto nos últimos 50 anos que hoje, de uma maneira ou de outra, faz parte do cotidiano e da vida das pessoas, seja como práticas voluntárias (predominantemente física), com finalidade recreativa ou ainda na promoção da saúde, contribuindo para a formação, desenvolvimento e/ou aprimoramento físico, intelectual e psíquico de seus praticantes e espectadores. Com a integração mundial e a consequente globalização, o esporte encontrou nas últimas décadas campo aberto para seu desenvolvimento mundial. O esporte pode despertar inúmeras sensações nas pessoas envolvidas e sua prática por vezes reproduz o modelo de sociedade na qual o mesmo está inserido. As potencialidades econômicas geradas a partir dos grandes eventos legitimou a prática desportiva e fez com que as confederações internacionais e nacionais, as ligas, os clubes, e atletas de diferentes modalidades se tornassem grandes “produtos” e o centro das atenções no mundo do *businnes* e do capital.

Nesse processo de expansão, o crescimento de espectadores e consumidores num mercado de bens, serviços e entretenimento foi exponencial particularmente do início do século até os dias atuais. Nessa perspectiva, foi conferido ao esporte somente essa di-

mensão conceitual, resumindo-o sumariamente em: competição, alto-rendimento e *performance.* Assim como bem menciona o referido autor, “Este fenômeno esportivo, como estas características, tomou como de assalto o mundo da cultura corporal de movimento, tornando-se sua expressão hegemônica, ou seja, a cultura corporal do movimento esportivizou-se” (BRACHT, 2003, p. 15).

Embora reconheçamos o esporte como um elemento da cultura industrial que transforma os envolvidos em consumidores alienados, enquanto educadores não podemos conceber que o esporte na escola seja a extensão do esporte-desempenho praticado fora dela. Temos o dever de ressignificá-lo para a dimensão educacional, fazendo a crítica e explorando seu potencial emancipatório e de preparação para a cidadania. Bento (1999) é incisivo em apontar os valores educativos do esporte, e projeta uma transformação na sua identidade se houver de fato uma ofensiva pedagógica por parte dos técnicos e professores para que estes não se deixem cair no papel de meros animadores ou reprodutores do modelo do esporte de alto rendimento, que os praticantes e os espectadores não se sintam apenas fregueses e consumidores passivos, que os coordenadores esportivos e dirigentes não vejam no desporto uma mercadoria supérflua e descartável.

Os projetos intersetoriais de educação de Leme-SP com modalidades esportivas deveriam buscar a ampliação da condição humana com experiências mais progressistas, possibilitando que os praticantes se desenvolvam plenamente nas dimensões social, afetiva, cognitiva e motora.

> O esporte é fruto da condição humana e da transformação da natureza pelo homem, ou seja, fruto do trabalho humano e socialmente referenciado. Para sua existência foram necessárias implementações de códigos de linguagem próprios e modificações na própria estrutura social. Até chegarmos a um gesto simples, como uma braçada na piscina ou um chute de futebol, foram necessárias muitas criações e transformações que tornaram complexa a sociedade. (MALINA, 2013, p. 63)

Entendemos que há grandes possibilidades de aprendizagem a partir das modalidades esportivas e um bom caminho para atingir essa condição seria focar na formação crítica de crianças e adolescentes, estimulando a promoção de um estilo de vida saudável, oferecendo a todos os praticantes uma vivência baseada em valores éticos, em práticas morais, de respeito e cooperação, por meio de programas de iniciação, treinamento, desenvolvimento técnico e abordagens científicas do esporte, utilizando-se de metodologia que envolva teoria e prática com fundamentos socioeducativos.

- Projetos das escolas Municipais sobre Educação, Esportes e Educação Física.

5.7. Educação e Saúde (ODS 3, 4 e 6).

A questão da Saúde é uma das principais instâncias de produção da cidadania coletiva em todo o mundo. A consciência da interdependência global ficou patente por ocasião da disseminação da pandemia do novo coronavírus denominado COVID 19, com seus

efeitos trágicos em todos os países do mundo. A necessidade de considerar a Educação Para a Saúde, pessoal, grupal e coletiva, passou a ser um imperativo ético, político e cultural. No entanto, para produzir uma consciência coletiva sobre a preservação e cultura da saúde, seja através dos cuidados primários, a higiene, o cuidado com o corpo, a prática correta da vacinação coletiva, obrigatória e sugestiva, os desdobramentos com a cultura do cuidado comum, a educação para a correta alimentação, a prevenção de drogas e dos demais produtos nocivos, como o uso indiscriminado de álcool (bebidas) e do tabaco (cigarros) tem que ser devidamente planejado no campo da Educação para garantir, no espaço da escola, as necessárias medidas intersetoriais que deverão ser levadas a cabo pelas Secretarias de Saúde e demais órgãos de vigilância sanitária do município.

Neste sentido, as Diretrizes Curriculares devem guardar sincronia com as práticas de Educação em Saúde, preventivas e sanitárias, de modo a articular nos conteúdos e práticas escolares e educacionais a sensibilização, o cuidado, a formação básica e pessoal, a superação de desinformações, garantindo a todas as crianças a atenção à saúde e a consciência de sua interdependência no universo urbano, cultural e coletivo da cidade**. Cuidar da Saúde é uma importante questão educacional.**

A Educação Municipal seja nos conteúdos próprios de seus componentes curriculares, deverá integrar as práticas de atendimento à saúde coletiva municipal, através de apoio pleno às campanhas de vacinação, de atenção especializada a doenças de toda natureza, de combate às contaminações de dengue, Zicavírus e demais surtos virais, agora com a macabra expansão da COVID 19, criando uma consciência comum nas crianças e adolescentes de suas corresponsabilidades para com o cuidado de si, de seu espaço vital e da cidade. A educação e a escola são importantes espaços de integração de políticas intersetoriais de Educação e Saúde.

- Projetos nas Escolas sobre Educação e Saúde – Sexualidade, Doenças- vacinação.

5.8. Educação Ambiental (ODS 12, 13, 14 e 15).

Desde os anos 1970, tratados internacionais indicam a necessidade da importância da Educação Ambiental como parte integrante da educação básica. Nos anos 90, com a criação de uma Política Nacional de Educação Ambiental, abriu-se caminho para a elaboração de um Programa Nacional de Educação Ambiental - PRONEA (2003), que coloca na ordem do dia a **Educação Ambiental** como prática político-pedagógica, inserida nos contextos sociais e históricos, como possibilidade para o desenvolvimento de propostas educativas com vistas à ampliação dos horizontes da cidadania.

Ainda hoje a inclusão da Educação Ambiental na estrutura do ensino formal constitui-se num grande desafio, de maneira legal, para que seja possível uma prática pedagógica que promova a construção de sociedades social e ambientalmente sustentáveis.

Incluída nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica em 2013, como um capítulo específico, pode ser incluída no desenvolvimento de diretrizes curriculares e

processos de formação, como forma de contribuição para a discussão de direitos sociais consolidados, relacionados ao direito à educação.

Dentre os objetivos fundamentais da proposta de educação ambiental**,** está a superação da chamada visão naturalista das questões ambientais para que prevaleça a perspectiva de uma educação crítica, humanizadora e transformadora em direção a uma sociedade justa e sustentável.

Outra dimensão importante é considerar o ambiente como espaço de interação mediado pela cultura. Um dos caminhos a adotar é o da Agenda Escolar Ambiental, como mecanismo de estabelecimento de debates em torno de questões candentes à educação ambiental, dentre elas:

- Elaboração de conhecimentos de diversas naturezas com vistas ao cuidado com as comunidades, a justiça e a equidade socioambiental, além da proteção do ambiente natural
- Constituir-se como prática educativa situada e não neutra em relação a ideias, valores, a uma visão política
- Caracterizar-se como uma abordagem que permeia a integração entre a natureza, a cultura, o trabalho, a produção, com vistas a superar as visões despolitizadas, ingênuas e naturalistas.

A educação ambiental não pode deixar de vincular-se dos conceitos de patrimônio natural e cultural, envolvendo a dinamização de práticas educativas que promovam o senso de responsabilidade quanto à necessidade de preservação cultural e natural.

- Universidade do Meio Ambiente
- Projetos das Escolas de Educação Ambiental

5.9. Educação Básica e o Ensino dos Direitos Humanos (ODS 1, 2, 4, 5, 10, 11 e 16)

Compreender o conceito de Direitos Humanos significa, resumidamente, ascender ao nível mais elevado do sistema de valores universais comuns que objetivam proteger a **dignidade da vida humana** em todas as suas formas de consideração. Esta possibilidade de entender o complexo significado do conceito de Direitos Humanos não é nenhuma novidade, pois já foi apresentada, em outras palavras, pelo renomado jurista brasileiro Fábio Konder Comparato (1999, p. 03), em sua clássica obra “Compreender os Direitos Humanos”. Ensina o autor: *Os Direitos Humanos compreendem as instituições jurídicas de defesa da dignidade humana contra a violência, o aviltamento, a exploração e a miséria*. Muitos outros autores formularam significados diferentes para esse conceito e por isso encontramos muita discussão teórica acerca do tema.

Na academia, por exemplo, uma das mais importantes interpretações sobre os Direitos Humanos definiu que esta categoria seria o resultado de uma e uma construção social (Bobbio, 1992) que objetiva evitar a repetição de uma catástrofe histórica como produzida pelas duas Guerras Mundiais. Trata-se de um consenso mundial que se consubstancia na forma de Declarações e Convenções Internacionais e que, atualmente, sistema-

tizam-se na forma de normas e princípios jurídicos regulamentadores da vida humana.

Nesse sentido, um dos mais importantes marcos históricos relacionados ao processo de construção dos Direitos Humanos foi registrado no ano de 1948, quando ainda eram contabilizados os horrores da 2ª Guerra Mundial, quando as Nações Unidas adotaram em Paris a DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS - DUDH. Considerada um marco para a humanidade, esse documento sintetiza, pela primeira vez, um consenso amplo e de caráter universalista que que pretende orientar os Estados e as legislações nacionais, no sentido de promoverem e de respeitarem os direitos de qualquer pessoa. Já em seu artigo 1º a Declaração proclama a todas as nações do globo: *Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotados de razão e consciência e devem agir em relação uns aos outros com espírito de fraternidade*. Desde então a expressão Direitos Humanos tem sido discutida, problematizada, criticada e reformulada. Em que pesem as diferentes análises que podem ser feitas sobre o tema, o certo é que ele carrega o peso de ser uma das mais elaboradas e poderosas formas de expressão da consciência coletiva de defesa da vida. Trata-se de um valor cultural, de respeito e de solidariedade, que pretende acabar com qualquer forma de violência e de degradação da dignidade humana.

Revelado o potencial transformador dos Direitos Humanos, ainda que se tratando de um conceito polissêmico e passível de discussões conceituais diversas, faz-se necessário e atual colocá-lo em oposição a um crescente e, lamentavelmente, distorcido discurso moralista que o contrapõe. Consagrado nas expressões “Direitos Humanos para Humanos Direitos” e “Direitos Humanos só protegem bandidos” essa tentativa de desqualificar o tema dos Direitos Humanos revela um novo desafio para a humanidade, ainda incapaz de evitar os conflitos, as desigualdades e as formas de exploração humana. Junta-se a esse difícil caminho de se alcançar a **efetividade dos Direitos Humanos** a luta contra senso comum estigmatizante, das visões de mundo individualistas, conservadoras, preconceituosas e antiéticas. Nascem e reproduzem-se no seio das sociedades que não conseguem superar as barreiras que impedem o acesso à educação humanizadora, que permite ao indivíduo alcançar o esclarecimento acerca do essencial significado dos Direitos Humanos.

Por essa razão, cabe ao campo da Educação uma tarefa fundamental e urgente: qual seja, a promoção da Educação em Direitos Humanos (EDH). Esta construção já existe e precisa compor os pilares dos projetos educacionais de Países, Estados, municípios e entidades de ensino. Trata-se de uma estratégia que há décadas vem sendo defendida e colocada em prática pelas mais importantes instâncias nacionais e internacionais de promoção da educação. Originalmente concebido como um Programa de Ação pela ONU, a proposta de Educação em Direitos Humanos foi sendo aperfeiçoada desde a II Conferência Mundial de Direitos Humanos, realizada em 1993 em Viena (Áustria). Naquele momento, os países participantes do encontro definiram que: *A educação em direitos humanos deve incluir a paz, a democracia, o desenvolvimento e a justiça social, tal como previsto nos instrumentos internacionais e regionais de direitos humanos, para que seja possível conscientizar todas as pessoas em relação à necessidade de fortalecer a aplicação uni-*

versal dos direitos humanos.

A partir de 2005, a ONU deu início a um projeto global de Educação em Direitos Humanos que objetivou implementar programas de formação e de promoção desses direitos em diversos setores sociais, não somente ligados ao Sistema de Ensino dos países participantes. Na fase que se dedicou o Plano de Ação nos sistemas de ensino primário e secundário, equivalentes no Brasil à Educação Básica, os programas visavam orientar os Estados na tarefa de transmitir as crianças não somente os conteúdos básicos da escola, mas também os conhecimentos necessários para que pudessem todos ter a capacidade de desfrutar dos Direitos que lhe são garantidos, considerando sua presença em uma sociedade que reconhecesse a cultura dos Direitos Humanos. Em especial, o Plano orientou os sistemas nacionais de educação para que produzissem novos materiais didáticos, métodos de ensino, currículos e outros conteúdos destinados ao conhecimento dos Direitos Humanos.

Em complementação ao Programa Mundial, em dezembro de 2011, a Assembleia Geral da ONU aprovou por meio da Resolução nº 66/137 uma das mais importantes normativas de sua história, qual seja, a Declaração das Nações Unidas sobre Educação e Formação em Direitos Humanos. Esse novo documento internacional buscou dar efetividade aos Direitos Humanos reconhecidos internacionalmente, fazendo isto, resumidamente, pela via da educação/formação para os direitos e para as garantias do homem. Esta Declaração estabelece uma nova base de orientação para que todas os Estados pudessem promover:

(a) A educação sobre direitos humanos que inclui a transmissão de *conhecimentos e compreensão das normas e princípios de direitos humanos*, os valores subjacentes aos mesmos e os mecanismos para a sua proteção;

(b) A educação através dos direitos humanos que inclui aprender e ensinar no *respeito pelos direitos de educadores e alunos;*

(c) A educação para os direitos humanos que inclui o empoderamento de pessoas, de forma a gozarem e exercerem os seus direitos e respeitarem e protegerem os direitos de outros.

No Brasil, a esfera normativa da Educação recebeu, em 2006, referencial relacionado ao tema com a publicação do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos – PNEDH, cujo conteúdo foi editado em parceria com a UNESCO e com base em documentos internacionais e nacionais que alinham o Brasil ao conjunto de países que desejam fortalecer o respeito aos direitos humanos e as liberdades fundamentais. Em outras palavras, a adoção desse Plano Nacional representa a criação de uma política pública estratégica para o país, uma vez que todo o planejamento, se cumprido, produzirá o fortalecimento do Estado democrático de Direito, fundamento da Constituição Brasileira de 1988. Ao formar as novas gerações para conhecerem e manejarem os instrumentos de proteção dos Direitos Humanos, o Estado irá contribuir para a construção de uma sociedade mais justa, equitativa e democrática.

Isto, no entanto, deverá ser colocado em prática por meio de ações conjuntas, nas

quais estejam compromissados o poder público e a sociedade civil. Para isso, não há espaço melhor do que o das políticas educacionais para a constituição de uma cultura de Direitos Humanos. O Município, como corresponsável por essa demanda, estabelece nesse documento que define seu Currículo as diretrizes e linhas de ações para a ***elaboração de um projeto municipal de Educação em Direitos Humanos***, nos seguintes termos:

- A Educação em Direitos Humanos compreende a ação coordenada da Secretaria Municipal de Educação do Município de Leme SP, escolas e comunidade local. Por isso, ultrapassa os limites da educação formal para congregar toda a comunidade escolar na construção de uma pedagogia libertadora, voltada para o respeito e valorização da diversidade, defesa dos diretos humanos e de promoção de uma cultural de sustentabilidade ambiental.

- Como pressuposto do processo de formação, toda a comunidade escolar reconhecerá a pluralidade e a alteridade como condições essenciais para o exercício do ensino, de modo que *a dignidade, a igualdade de oportunidades*, a participação e a autonomia de todos sejam preservados.

- Em consonância com o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, A educação em Direitos Humanos municipal será promovida em três dimensões: a) educação para a compreensão dos direitos humanos e dos mecanismos existentes para a sua proteção, em todas as esferas de vida; b) educação dos valores, atitudes e comportamentos que possam orientar os comportamentos de respeito aos direitos humanos; c) prática de ações e atividades escolares para a promoção, defesa e reparação das violações aos direitos humanos.

Estratégias Gerais:

- Integrar os objetivos da Educação em Direitos Humanos do PNEDH aos conteúdos, recursos, metodologias e formas de avaliação do ensino básico municipal;

- Estimular junto aos profissionais da educação básica a reflexão teórico-metodológica acerca da Educação em Direitos Humanos;

- Garantir a participação de todas as pessoas que atuem em defesa dos Direitos Humanos;

- Fortalecer mecanismos de gestão escolar democráticos, em que sejam assegurados espaços de manifestação em favor dos Direitos Humanos e sua prática;

- Envolver o maior número possível de membros da comunidade escolar na implementação de projetos e ou ações de Educação em Direitos Humanos;

- Promover a inserção da Educação em Direitos Humanos nos processos de formação continuada dos(as) trabalhadores(as) da educação municipal;

Estratégias Específicas:

- Incluir, nos ***currículos escolares, temáticas de Direitos Humanos***, em especial as relativas à identidade de gênero, raça e etnia, religião, orientação sexual, pessoas com deficiências, sustentabilidade ambiental entre outros;

- Implementar projetos culturais e educativos de enfrentamento a todas as formas de discriminação e violações de direitos humanos, em especial no ambiente escolar;

- Favorecer a inclusão da Educação em Direitos Humanos nos projetos político-pedagógicos das escolas, com destaque para a incorporação e o fortalecimento de práticas pedagógicas mais democráticas;

- Aumentar as experiências de interação da escola com a comunidade, orientando novas práticas de formação da cidadania em uma perspectiva crítica dos Direitos Humanos;

- Criar projetos pedagógicos que articulam as unidades escolares e a rede de assistência e proteção social municipal, como forma de ampliar o conhecimento dos estudantes sobre as formas de prevenção e enfrentamento das diversas formas de violência;

- Valorizar e apoiar expressões culturais presentes nas artes e nos esportes, sem distinções étnicas e raciais;

- Favorecer a valorização das expressões culturais da cidade, incorporando-os nos projetos político-pedagógicos das escolas;

- Promover a Educação sobre as comunidades quilombolas e aos povos indígenas, bem como sobre as populações das áreas rurais e ribeirinhas;

- Incentivar a organização estudantil por meio de entidades associativas, grupos de trabalhos entre outros, como forma de aprendizagem dos princípios dos Direitos Humanos, da ética, da convivência e da participação democrática na escola e na sociedade;

- Viabilizar, nas bibliotecas das escolas, uma área específica de **publicações sobre Direitos Humanos**;

- Propor atividades complementares de elaboração de textos, comentários, revistas, gibis, vídeos e outros materiais multimídia que versem sobre temas de Direitos Humanos;

- Incorporar nas programações escolares o estudo e a pesquisas sobre as violações dos Direitos Humanos e outros temas relevantes sobre a construção de uma cultura de paz;

- Coibir qualquer conduta que atente contra a liberdade individual, ou que expresse alguma forma de preconceitos, violência, abuso e intimidação;

- Incluir, nas medidas de solução de conflitos escolares, práticas de mediação e de conciliação que possam eliminar as formas de violência escolar, por meio de processos participativos e democráticos;

- Apoiar ações de educação relacionadas ao esporte;

- Projetos das escolas sobre Direitos Humanos, Diversidade e Justiça.

5.10. A Educação Para o Trânsito Humanizado (ODS 11).

Nossa sociedade contemporânea organiza-se ao redor do fenômeno urbano, as cidades. Nas cidades se produz e se reproduz a vida. Ali estão as fábricas, as casas de

comércio, os restaurantes, os shopping centers, as praças, as casas de habitação, os prédios, hotéis, apartamentos, bares, lojas, igrejas, templos, escolas e instituições de saúde, hospitais, clínicas, locais de administração pública, delegacias etc. A cidade é um conjunto de locais com serviços, pessoas e finalidades diversas. Assim, a cidade é ligada por um conjunto de ruas e avenidas, ruelas e vias. As demais cidades são integradas por estradas, rodovias e autoestradas. Em todos os espaços prevalece a necessidade de deslocamento, a mobilidade humana na urbanidade.

Para efetivar este movimento**,** os grupos humanos lançaram mão de diversos meios de locomoção, desde os animais de toda sorte. Hoje, a sociedade se organiza ao redor do automóvel, do transporte viário, dos carros de todos os tamanhos e finalidades que, junto com os ônibus coletivos, trens e caminhos formam a amplitude do transporte de pessoas, de cargas, o transporte coletivo e grupal.

Deste modo, as crianças desde cedo observam o mundo dos carros, dos ônibus, dos caminhões. Ainda em muitas brincadeiras estes artefatos estão distribuídos feito brinquedos e muitas crianças tem o sonho de ser motoristas destes carros.

Esta reflexão é necessária para destacar a importância do livre trânsito e carros pelas cidades. Os carros ocupam as ruas, os estacionamentos, pelos carros e ônibus nos dirigimos para a escola, para a casa, para a praça, para os postos de saúde etc. Então, a criança não tem por si somente as informações e os hábitos para trafegar com segurança e cuidado na cidade. Terão que aprender, pois sua mobilidade e sua segurança dependerão destas materialidades e de uma boa educação para o trânsito.

No Brasil**,** o trânsito mata muitas pessoas, as estatísticas mostram as fragilidades da educação de motoristas, pedestres e transeuntes no Brasil. Assim, para ajudar as crianças a serem educadas e humanizadas no trânsito, quer como cidadãos pedestres, quer ainda motorizados, na idade adequada, além da habilitação técnica necessária e realizada por escolas especiais, é necessário que a escola produza um comportamento educativo no transito, com o domínio de regras de conduta, de assimilação dos sinais de trânsito e de cuidados com todos os deslocamentos efetivas.

Este é o objetivo do projeto Educar para o Trânsito Humanizado, de Leme SP. O projeto busca desenvolver nas crianças condutas de reconhecimento dos sinais de trânsito e criar hábitos de segurança na travessia de faixas, no cuidado e na apropriação de todos os meios para os corretos deslocamentos urbanos.

- Projetos das Escolas Municipais sobre Educação Para o Trânsito.

5.11. As práticas de Avaliação nos projetos especiais (ODS 4).

A avaliação dos processos de ensino e de aprendizagem sempre foi uma questão nodal na produção de diretrizes curriculares. Prevalece, no Brasil, a concepção de Avaliação na Educação como medida unilateral, como mensuração de supostos conhecimentos auferidos por práticas escolares tradicionais, centrados na memória ou na capacidade de reprodução de informações, de conteúdos ou de condutas institucionais projetadas e es-

peradas *formatadamente* pela escola e seus agentes.

As avaliações de natureza somativa, as práticas somatórias e estatísticas, de mensuração estreita e fria, efetivada sobre modelos de *provas bancárias*, que esperam o registro de dados previamente inseridos, sob o rigor na maioria das vezes de cunho amedrontador e desmesurado, é o que configura a prática comum de avaliação no processo educacional e social do Brasil.

As pedagogias modernas e contemporâneas já reúnem suficientes argumentos e teorias para a superação destas práticas. As avaliações como medidas de diálogo, de assistência à aprendizagem, de integração e de manejo de atribuição de valores a condutas e atuações pedagogicamente esperadas, reforçadas pelas didáticas do elogio, do incentivo, do acolhimento e da elevação estética parecem tomar melhor lugar nas práticas avaliativas do que aquelas que punem quem supostamente não aprendeu ao invés de auxilia-los de maneira suplementar e como necessária na correção do processo de aprendizagem.

Assim, nos projetos especiais da Secretaria Municipal de Educação de Leme SP ***as práticas de avaliação buscam superar as estreitas formas de avaliação mensurativa ou de acertos de contas entre professores e alunos, com forte acento disciplinar e deliberada intencionalidade punitiva e meritocrática***.

São processos de correção dialógica entre ensino e aprendizagens, de modo que não há como conceber uma sofrível aprendizagem e manter a avaliação docente de que seu processo de ensino fora excelente. Em cada processo avaliativo há uma coerente dialética: não há como unilateralmente considerar um bom processo de ensino e má aprendizagem, nem como há honestidade em reconhecer uma suposta má aprendizagem e reiterar um bom processo de ensino. O que se depreende é que, em cada avaliação cabal está igualmente presente a atuação do docente, as ideias pedagógicas e os processos de ensino. Quando se pratica uma cultura da reprovação e de produção do fracasso escolar é a própria escola e a educação, e igualmente seus professores, coordenadores, gestores e especialistas que são reprovados ali.

Nas práticas de avaliação dos projetos especiais prevalece a **dimensão formativa**, cultivada a partir de práticas dialógicas, com respeito aos processos de aprendizagens e a salvaguarda atenciosa da preocupação com a aprendizagem dos sujeitos envolvido, mais do que com o desempenho ou a capacidade reprodutora dos mesmos.

- Projetos de Avaliação Mediadora nos Programas Especiais.

5.12. Equipe de Gestão e de Organização dos projetos especiais de Leme SP.

Cristiane Missão

Heloísa Helena Oliveira Freitas Rêgo (SME)

Josué Geraldo Loti (SME)

Patrícia Elaine Risther Bruner (SME)

Viviane Cristina Michelin Fiorenzani (SME)

PARTE VI - A POLÍTICA EDUCACIONAL DE EDUCAÇÃO INTEGRAL DE LEME SP

"E bem pode ser que as pessoas descubram no fascínio do conhecimento uma boa razão para viver, se elas forem sábias o bastante para isto, e puderem suportar a convivência com o erro, o não saber e, sobretudo, se não morrer nelas o permanente encanto com o mistério do universo."

Rubem Alves

PARTE VI – A POLÍTICA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INTEGRAL DE LEME SP

A geração da qualidade social da Educação e da Escola como o direito a estar na escola, isto é, universalizar o acesso, e o direito de aprender na escola (geração de qualidade social da permanência), assim como a formação integral dos sujeitos que nela adentram estão pautadas na Educação como direito e na proposição do Direito à Educação. Uma escola acolhedora e humanista, com equipe de professores e gestores qualificados e respeitados por condições de trabalho dignas, uma segura diretriz curricular e pedagógica, uma prática de autonomia e de sustentabilidade, entre outras bandeiras, são características de uma escola e uma *educação integral* para a humanização, para a cidadania, para a inclusão e para a plena vivência da diversidade humana.

6.1. A Educação Integral como política pública do Direito à Educação.

A **educação integral** está associada ao máximo desenvolvimento das potencialidades e dimensões dos seres humanos em todos os espaços e tempos da vida, incorpora o conceito de educação integrada que se traduz pela aproximação entre a ação educativa de formação integral e a produção e reprodução da vida humana, permitindo extensão do espaço da escolarização e**,** por consequência, as relações aí estabelecidas, e de outro, incorporando o conhecimento das técnicas e das tecnologias como elementos fundantes das práticas sociais.

A construção de *uma política de educação integral*, que parta das categorias filosóficas e políticas de uma concepção de totalidade, acrescida de um racional e equilibrada proposição de jornadas escolares planejadas e sincronizadas entre si, são caminhos criativos para uma *educação integral* de humanização e de cidadania plena para todos os brasileiros e as brasileiras.

Atualmente, a concepção de *Educação Integral* presente nos ordenamentos políticos é a que transcende as concepções redutoras que enfatizam apenas o homem cognitivo ou o homem afetivo. A integralidade da pessoa humana engloba a união dos aspectos biológico-corporais, do movimento humano, da sociabilidade, da cognição, do afeto, da moralidade, em um contexto tempo-espacial. Um processo educativo que se pretenda integral trabalha com todos estes aspectos de modo pleno, a educação visa à formação e ao desenvolvimento humano total e não apenas ao acúmulo de conhecimentos e informações (SILVA, 2018, apud GUARÁ, 2006).

Tal concepção pretende uma formação humana que leve em conta todas as dimensões que constituem a especificidade do ser humano e as condições objetivas e subjetivas reais para seu pleno desenvolvimento histórico. Em síntese, educação integral abrange a educação e a emancipação em todos os sentidos humanos, pois esses sentidos não são simplesmente dados pela natureza o que é especificamente humano neles é a criação deles pelo próprio homem (SILVA, 2018, apud MÈSZÁROS, 1981).

É comum a educação integral ser associada somente ao tempo integral (ampliação

da jornada). Até então, tanto os documentos curriculares quanto as experiências acompanhavam esse entendimento e a consideravam simplesmente como a expansão do tempo, ou seja, a ampliação da jornada diária que os estudantes passam na escola, mas educação integral é muito mais que isso. E, para construir um *currículo de educação integral* contemporâneo, é fundamental não só esclarecer o conceito, mas também apresentar a educação integral como princípio orientador. Nesse sentido, o tempo é apenas um dos pilares que sustenta a organização da escola que tem como objeto a educação integral.

A concepção de Educação Integral está organizada em três pilares, o primeiro pilar diz respeito ao desenvolvimento do **ser humano** em todas as suas dimensões, para que isso ocorra e já chegando ao segundo pilar, é preciso que haja uma integração de tempos e espaços, com a inclusão de diversos atores no processo educativo. Assim, a educação não deve ficar limitada ao espaço escolar nem se apoiar exclusivamente no professor. A educação integral é, portanto, aquela em que os cidadãos se envolvem e compartilham saberes, dentro ou fora da escola. Já o terceiro pilar é o do desenvolvimento das atividades em tempo integral. Ou seja, é preciso articular tempos, espaços e sujeitos, quebrando com a lógica fragmentada que perdura na organização da educação no Brasil.

Desse modo, o conceito de Tempo refere-se não só à extensão da jornada escolar, em termos de quantidade de horas propostas pelo programa, como também à qualidade das atividades a serem desenvolvidas. O conceito de Espaço refere-se a todos os lugares em que a vida em sociedade ocorre e que podem ser potencializados como espaços educativos. A territorialização propõe que as políticas públicas sejam articuladas em um determinado território.

Nessa dimensão a intersetorialidade é concebida como ação conjunta de diferentes políticas públicas nas mais diversas das esferas para atendimento integral das crianças e jovens, envolvendo as diversas secretarias e diferentes iniciativas da sociedade civil, como ONGs e empresas, constituindo redes socioeducativas, que serão capazes de criar outra cultura do educar-formar, usando as potencialidades educativas da comunidade e da cidade.

Dando significado ao conceito de Cidade Educadora,[4] o qual concebe a cidade como um agente educativo, assim entendida por diferentes civilizações. A comunidade é definida como uma comunidade organizada que constrói um projeto educativo e cultural próprio para educar a si própria, suas crianças, seus jovens e adultos, a partir de um diagnóstico não apenas de suas carências, mas, sobretudo, de suas forças para superar essas carências.

Nas últimas décadas, vêm ocorrendo diversas experiências de Educação Integral no Brasil, mas o tema não é novo, desde a antiguidade ele tem estado no bojo do debate

4 Cidades Educadoras começou como um movimento, em 1990, com base no I Congresso Internacional de Cidades Educadoras, realizado em Barcelona, quando um grupo de cidades representadas por seus governos locais, pactuou o objetivo comum de trabalhar juntas em projetos e atividades para melhorar a qualidade de vida os habitantes, a partir da sua participação ativa na utilização e evolução da própria cidade e de acordo com a carta aprovada das Cidades Educadoras. Mais tarde, em 1994, o movimento foi formalizado como o III Congresso Internacional em Bolonha.

sobre educação. Aristóteles (2005) já falava em educação integral, para ele, era a educação que desabrochava todas as potencialidades humanas, ao longo da vida, conhecida na Grécia Clássica como a PAIDEIA. Karl Marx (1818-1883) preferia chamá-la de educação "omnilateral". Podemos citar, também, educadores europeus como o suíço Édouard Claparède (1873-1940) e o francês Célestin Freinet (1896-1966) que defendiam a necessidade de uma educação integral ao longo de toda a vida. No Brasil, destaca-se a visão integral da educação defendida por Anísio Teixeira (1900-1971), que pensava a educação a partir das experiências vividas pelos alunos e como a meio de democratizar verdadeiramente o país e, por fim, a visão do patrono da educação brasileira, o educador Paulo Freire (1921-1997), que compreendia a educação a partir de uma visão popular, humanizadora e transformadora, uma educação capaz de transformar pessoas e consequentemente o mundo. (GADOTTI, 2009)

No Brasil, as políticas de educação integral têm como referências algumas experiências históricas idealizadas e projetadas por dois grandes pensadores da educação brasileira: Anísio Teixeira (1900-1971)[5] com sua luta incessante por uma educação pública de qualidade, democrática e integral, tem seu ideal materializado na experiência da Escola Parque na Bahia, os CECR - Centro Educacional Carneiro Ribeiro, inaugurado na Bahia em 1950 e Darcy Ribeiro (1922-1997)[6], influenciado pelo ideal de Anísio Teixeira, na década de 1980 no período de redemocratização do país, teve a oportunidade de concretizar o sonho da escola de Educação Integral, enquanto Secretário da Educação do estado do Rio de Janeiro, cria os CIEPs - Centros Integrados de Educação Pública, entre os anos de 1983-1987 e 1991-1994, quando foram construídos mais de 500 centros de atendimento integral às crianças e jovens das regiões mais vulneráveis do Rio de Janeiro. Segue fragmento do discurso de Anísio Teixeira na inauguração do Centro Educacional Carneiro Ribeiro na Bahia em 1950, que ressoa em todo projeto de Darcy Ribeiro, pela consonância das ideias desses dois grandes nomes da educação brasileira.

> É contra essa tendência à simplificação destrutiva que se levanta este Centro Popular de Educação. Desejamos dar de novo à escola primária, o seu dia letivo completo. Desejamos dar-lhe os seus cinco anos de curso. E desejamos dar-lhes seu programa completo de leitura, aritmética e escrita, e mais ciências físicas e sociais, e mais artes industriais, desenho, música, dança e educação física. Além disso, desejamos que a escola eduque, forme hábitos, forme atitudes, cultive aspirações, prepare, realmente, a criança para a sua civilização - esta civilização tão difícil por ser uma civilização técnica e industrial e ainda mais difícil e complexa por estar em mutação permanente. E, além disso, desejamos que a escola dê saúde e alimento à criança, visto não ser possível educá-la no grau de desnutrição e abandono

5 Intelectual, educador e escritor brasileiro. Pessoa central na história da educação no Brasil, nas décadas de 1920 e 1930, difundiu os pressupostos do movimento da *Escola Nova*, foi um dos mais destacados signatários do *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, em defesa do ensino público, gratuito, laico e obrigatório, divulgado em 1932. Fundou a Universidade do Distrito Federal, em 1935, depois transformada em *Faculdade Nacional de Filosofia* da Universidade do Brasil. Considerado a principal referência da educação integral no Brasil.

6 Antropólogo, escritor e político brasileiro, conhecido por seu foco em relação aos indígenas e à educação no país. Suas ideias de identidade latino-americana influenciaram vários estudiosos latino-americanos posteriores.

> em que vive [...] a escola primária será algo que lembra uma pequenina universidade infantil. (TEIXEIRA, 1971, pp. 141 e 146)

Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro acreditavam que no Brasil prevalecia uma educação pública de menos (qualidade, estrutura, direito) para muitos, camadas populares. Isso se compreende pela lógica histórica de escola dualista. A tese é que a escola está dividida em duas grandes redes, que representam e reproduzem a sociedade capitalista, a burguesia e o proletariado. Saviani explica essa teoria da seguinte forma:

> Considerando que o proletariado possui uma força autônoma e forja na prática da luta de classes suas próprias organizações e sua própria ideologia, a escola tem por missão impedir o desenvolvimento da ideologia do proletariado e a luta revolucionaria. Para isso ela é organizada pela burguesia como um aparelho separado da produção. […] ela qualifica o trabalho intelectual e desqualifica o trabalho manual, sujeitando o proletariado à ideologia burguesa sob um disfarce pequeno-burguês. […] A escola é longe de ser um instrumento equalização social, é duplamente um fator de marginalização: converte os trabalhadores em marginais, não apenas por referência à cultura burguesa, mas também em reação ao próprio movimento proletário, buscando arrancar do seio desse movimento (colocar a margem dele) todos aqueles que ingressarem no sistema de ensino. (SAVIANI, 2007, p. 27-28)

A partir da teoria apresentada, ambos os idealizadores-referência da Educação Integral no Brasil pensavam uma escola que visava diminuir esse dualismo, por isso visavam à formação integral para crianças principalmente de regiões periféricas, imaginando que essa escola pudesse ter um papel transformador e emancipatório das crianças que por lá haveriam de passar.

O que essas experiências têm em comum, em seu objetivo, para além de mais tempo na escola e oferta das disciplinas clássicas, é que visavam ampliar a formação de seus educandos, propiciando contatos com as artes - dança, teatro, fotografia, música, cinema - esportes de forma ampliada para além da educação física clássica, dentre outras oficinas, buscava propiciar oportunidades roubadas das crianças, adolescentes e jovens, para além da oferta da educação, oferecia alimentação, atendimento médico e odontológico, para os alunos e para a comunidade escolar em alguns casos. Por tais características, pesquisadores apontam essas experiências como assistencialistas e de cunho reparador, características tais presentes na maior parte de programas e projetos que se propõem a oferecer uma educação de qualidade para os marginalizados. Mas o que de fato se pretendia era a garantir o Direito à Educação e a Educação como Direito de estar na escola, nela aprender e permanecer.

- **Os Marcos Legais da Educação Integral**

Os direitos à *educação integral*, estão organizados em alguns dos marcos legais que visam garantir a formação integral de todos e todas a fim de constituir uma sociedade de novos sujeitos sociais, centrada no reconhecimento de uma cidadania sobre direi-

tos. Iniciamos pela Constituição Federal de 1988, na qual tal discussão é apresentada no art.205 a partir da conjugação de: i) a educação como primeira expressão dos dez direitos sociais (art.6); ii) "como direito capaz de conduzir ao 'pleno desenvolvimento da pessoa, fundante da cidadania, além de possibilitar a preparação para o mundo do trabalho'.

A partir da CF de 1988, foram produzidos outros dispositivos legais que possibilitam a construção de uma *educação integral* humanizadora e inclusiva, dentre elas podemos citar: O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) – Lei 8.069 de 13 julho de 1990, que no Art. 53 prevê que "A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho", a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN – Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996): que articula o artigo 2, especificamente quando este menciona o "pleno desenvolvimento do educando" – reiterando o princípio defendido acima, presente na CF – com os artigos 34, em seu parágrafo 2º, e 87, em seu 5º parágrafo, ambos os artigos versam sobre a progressiva ampliação do tempo escolar.

Outro marco muito importante que prevê ações diretas visando a educação integral é o Plano Nacional de Educação (PNE – Lei 13.005/2014), sendo que a meta 6 aborda especificamente a questão da ampliação do tempo de permanência dos estudantes na escola, estipula que "A educação brasileira deve oferecer gradativamente no decênio (2014 – 2024) educação em tempo integral em, no mínimo, 50% das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% de matrículas da Educação Básica".

Todas essas conquistas se encontram sistematizadas nas Diretrizes Curriculares da Educação Básica Nacional de 2013**,** que visam o planejamento curricular dos sistemas educativos em seus vários níveis (municipal, estadual e federal)**,** para que crianças, adolescentes, jovens e adultos que ainda não tiveram a oportunidade, possam se desenvolver plenamente, recebendo uma formação de qualidade correspondente à sua idade e nível de aprendizagem, respeitando suas diferentes condições sociais, culturais, emocionais, físicas e étnicas. Para as DCNEB:

> A educação é um espaço privilegiado de formação pelas contribuições que possibilitam o desenvolvimento do ser humano. A socialização e a apreensão de determinados conhecimentos acumulados ao longo da história da humanidade podem ser efetivados na ambiência da educação básica por meio de suas diferentes modalidades e múltiplas dimensionalidades, tais como a educação de jovens e adultos, educação no campo, educação indígena, educação quilombola, educação étnico-racial, educação em sexualidade, educação ambiental, educação especial, dentre outras. (BRASIL, 2013, p. 507)

É por isto que, além das Diretrizes Gerais para Educação Básica e das suas respectivas etapas, quais sejam, a Educação Infantil, Fundamental e Média, também integram a obra as diretrizes e respectivas resoluções para a Educação no Campo, para a Educação Indígena, para a Comunidade Quilombola, para a Educação Especial, para a Educação de Jovens e Adultos, inclusive em Situação de Privação de Liberdade nos estabelecimentos penais e para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Além disso,

existem ainda as diretrizes curriculares nacionais para a Educação Ambiental, a Educação em Direitos Humanos e para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

Por fim, temos a Base Nacional Curricular Comum (BNCC), aprovada em dezembro de 2017, na qual se afirma que a educação integral tem como propósito a formação e o desenvolvimento global dos estudantes, compreendendo "a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva" e também presenta três elementos estruturantes desse paradigma educacional. São eles: visão de estudante, desenvolvimento pleno e integração curricular. (BRASIL, 2017, p. 14)

- **O Currículo na Educação Integral**

Considerando que a BNCC apresenta em seu texto introdutório a Educação Integral como proposta formativa, compreendemos que a sua homologação se constitui como uma oportunidade de construção curricular nas redes municipais e estaduais de educação, assegurando pertinência do currículo aos territórios, por meio de um processo participativo de apropriação pelos profissionais da rede. Assim o processo de construção coletiva do Currículo de Leme foi fundamental para que gestores e professores, estudantes e comunidade participassem, propondo objetivos e critérios formativos comuns, que acompanharão as aprendizagens de todos e todas de forma coordenada, construindo espaços de formação permanente nas escolas. Mais ainda: a pertinência do currículo da nossa cidade está assegurada por meio da contextualização, ou seja, a partir das características próprias do Território Educativo de Leme, de modo a reconhecer nossas especificidades, identidades e contextos de vida e de aprendizagem dos estudantes.

Nesse sentido, para a educação integral, a participação dos gestores escolares, professores, estudantes e comunidade em todas as etapas do processo é condição fundante. Como diria John Dewey, *"educação é processo social, é desenvolvimento" (1950)*. Criar condições para que este desenvolvimento seja integrador de práticas contemporâneas, inclusivas, sustentáveis e equitativas é o principal desafio da educação colocadas nas DCM (Diretrizes Curriculares Municipais) de Leme SP.

6.2. A Educação Integral e a Escola de Tempo Integral de Leme SP.

No ano de 2014 a SME de Leme iniciou **Projeto de Escola Integral,** hoje denominada **Programa Educamais** em parceria com o PME – Programa mais Educação (portaria interministerial 17/2007), que visa induzir ações educativas a partir da concepção de educação integral, assim como orientar sobre novos tempos, novos espaços e novos sujeitos na educação brasileira. Para o PME a elaboração de uma proposta de Educação Integral como política pública das escolas brasileiras é refletir sobre a transformação do currículo escolar ainda tão impregnado das práticas disciplinares da modernidade. O processo educativo, que se dinamiza na vida social contemporânea, não pode continuar sustentando a certeza de que a educação é uma tarefa restrita ao espaço físico, ao tempo escolar e aos

saberes sistematizados do conhecimento universal.

Em 2016, o PME sofreu alterações surgindo o Programa Novo Mais Educação, criado pela Portaria MEC nº 1.144/2016 e regido pela Resolução FNDE nº 5/2016. Tal modificação surge como estratégia do Ministério da Educação para melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental, por meio da ampliação da jornada escolar de crianças e adolescentes.

A partir de 2017, o Programa foi implementado por meio da realização de acompanhamento pedagógico em língua portuguesa e matemática e do desenvolvimento de atividades nos campos de artes, cultura, esporte e lazer, impulsionando a melhoria do desempenho educacional mediante a complementação da carga horária de cinco ou quinze horas semanais no turno e contraturno escolar. Os demais objetivos do Programa são:

I - Alfabetização, ampliação do letramento e melhoria do desempenho em língua portuguesa e matemática das crianças e dos adolescentes, por meio de acompanhamento pedagógico específico;

II - Redução do abandono, da reprovação, da distorção idade/ano, mediante a implementação de ações pedagógicas para melhoria do rendimento e desempenho escolar;

III - Melhoria dos resultados de aprendizagem do ensino fundamental, nos anos iniciais e finais;

IV - Ampliação do período de permanência dos alunos na escola.

Assim, não é mais possível acreditar que o sucesso da educação está em uma proposta curricular homogênea e descontextualizada da vida do estudante. Romper esses limites político-pedagógicos que enclausuram o processo educacional na perspectiva da escolarização restrita é tarefa fundamental para a organização e desenvolvimento de um projeto político pedagógico de qualquer rede e sistema educacional nos tempos atuais. Este Programa, ao assumir o compromisso de induzir a agenda de uma jornada escolar ampliada, como proposta de Educação Integral, reafirma a importância que assumem a família e a sociedade no dever de também garantir o direito à educação para todos e para todas.

A rede municipal de Leme SP começou a implementar o PME em 3 unidades escolares do município, como projeto piloto, hoje atende nove unidades**,** trabalhando em tempo integral**,** visando promover a ampliação das experiências educadoras sintonizadas com o currículo e com os desafios acadêmicos.

ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL NO MUNICÍPIO DE LEME SP

Adesão ao Programa Mais Educação em 2013/ Execução em 2014:

1. EMEB Bernardo Garcia
2. EMEB José Baldin
3. EMEB Helaine Koch

Adesão ao Programa Mais Educação em 2014 / Execução em 2015 e 2016:

1. EMEB Bernardo Garcia
2. EMEB José Baldin
3. EMEB Helaine Koch
4. EMEB Paulo Bonfanti
5. EMEB Deolinda
6. EMEB Alcides Kammer
7. EMEB Dinei
8. EMEB Maria Mourão

Adesão ao Programa Novo Mais Educação em 2016 / Execução em 2017:

1. EMEB Bernardo Garcia
2. EMEB José Baldin
3. Emeb Helaine Koch
4. EMEB Paulo Bonfanti,
5. EMEB Alcides Kammer
6. Emeb Deolinda
7. EMEB Dinei
8. EMEB Coronel
9. EMEB Ruth Zelina

Programa Educamais Leme 2018 - 2020:

1. EMEB Bernardo Garcia
2. EMEB José Baldin
3. EMEB Helaine Koch
4. EMEB Paulo Bonfanti,
5. EMEB Alcides Kammer
6. EMEB Deolinda
7. EMEB Coronel
8. EMEB Ruth Zelina
9. EMEB Maria Amália

Pensar a educação organizada numa escola de dia inteiro, a partir da concepção de educação integral, apresenta-se como mais uma oportunidade de reflexão sobre o currículo formal da escola, visando contribuir para a construção e desenvolvimento de um Projeto Político Pedagógico que garanta o diálogo e a integração entre as diversas atividades do cotidiano escolar, permitindo qualificar as aprendizagens dos alunos e as propostas de trabalho dos educadores.

O PME/2007 e o PNME/2017 apresentam uma série de possibilidades de atividades chamadas de macrocampos a escola pode selecionar, como diretrizes a serem trabalhadas mantendo o viés de interação das áreas do conhecimento e componentes curricu-

lares que compõem o currículo da escola, levando em consideração o espaço-tempo e o conjunto de atividades didáticas-pedagógicas do ensino. Com uma "[...] reformulação mais profunda da escola, propiciando uma reflexão sobre sua organização, objetivos, métodos e inserção social". (CAVALIERE; COELHO, 2002, p. 97)

A articulação dessas atividades, sejam elas desenvolvidas no horário regular ou no contraturno, dentro ou fora do espaço escolar, envolvendo todas as experiências educativas oferecidas pela comunidade e/ou pela cidade, é um caminho para a vivência de um projeto de educação integral de fato construída coletivamente.

Em Leme SP, as unidades que oferecem Educação Integral de dia inteiro organizam suas atividades no contraturno em forma de oficinas, sendo elas: **Oficinas Obrigatórias** – aquelas que oferecem **Acompanhamento Pedagógico** é uma excelente estratégia de orientação e de ensino que tem como objetivo maximizar o aproveitamento do aluno na escola, facilitando o processo de organização, de aprendizagem e de concentração, além de despertar o prazer em aprender – e **Oficinas diversas** – aquelas que abrangem as mais diversas atividades, com foco no esporte, na cultura e no lazer, visando oportunizar as crianças, adolescentes e jovens, novas situações de aprendizagem, de modo que eles possam expandir o horizonte formativo, e a estimulação do desenvolvimento multidimensionais dos mesmos.

O **Acompanhamento Pedagógico** refere-se às atividades pedagógicas propostas para as diferentes áreas de conhecimento, mas com foco na Língua Portuguesa e na Matemática, a serem desenvolvidas na perspectiva da Educação Integral, visando proporcionar: apoio metodológico, procedimentos e materiais voltados às atividades pedagógicas e lúdicas para o ensino e a aprendizagem tanto de Matemática, quanto de práticas de leitura e escrita, contextualizados em projetos de trabalho educacional, de acordo com a necessidade e, com respeito ao tempo de aprendizado de cada criança, adolescente e jovem.

Quais alunos serão chamados a participar das atividades de Acompanhamento Pedagógico? Um trabalho criterioso de seleção deve ser realizado de forma cooperativa pelos professores da escola, com base nas avaliações realizadas e nos registros que possuem sobre os alunos. Deverão ser contemplados os alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem, defasagem série/idade em virtude de dificuldades de ensino e de aprendizagem, alunos de determinados anos, onde são detectados índices de evasão e/ou repetência, e assim sucessivamente. A partir dessa seleção, é necessário um olhar mais atento para cada um desses alunos, com o objetivo de traçar um diagnóstico acerca de suas necessidades e identificar possibilidades de agrupamentos diversos que contemplem também seus interesses e potencialidades.

A formação das turmas para as atividades de acompanhamento pedagógico, portanto, não deve prender-se às turmas do horário regular e pode, sempre que possível e conveniente, mesclar alunos das diversas séries/anos, valorizando a diversidade de saberes, experiências de vida e trajetórias escolares. Nesse sentido, a mediação do educador é fundamental para promover situações e vivências para que os alunos possam se

expressar livremente, sentindo-se valorizados e respeitados neste espaço diferenciado de atendimento pedagógico.



Abaixo o quadro expositivo das oficinas:

OFICINAS OBRIGATÓRIAS
ACOMPANHAMENTO PEDAGÓGICO DE LÍNGUA PORTUGUESA Leitura compartilhada, textos coletivos e de escrita autoral, oralidade, exercícios gramaticais, lição de casa proposta pelo professor, aplicação de simulados coletivos
ACOMPANHAMENTO PEDAGÓGICO DE LÍNGUA PORTUGUESA II Jogos de alfabetização, dramatização, sarau
ACOMPANHAMENTO PEDAGÓGICO DE MATEMÁTICA Exercícios de fixação, resolução de problemas, ênfase nas habilidades de maiores dificuldades da turma, aplicação de simulados coletivos
ACOMPANHAMENTO PEDAGÓGICO DE MATEMÁTICA II Atividades práticas, gincanas, uso de material concreto, jogos de tabuleiro, jogos de raciocínio, etc.

OFICINAS DIVERSAS	
Música	Desenvolver a percepção e apreciação musical, a rítmica e a capacidade de criação e execução musical. Ministrar conhecimentos práticos em instrumentos musicais como: violão, teclado, percussão, violino, piano, contrabaixo, guitarra, viola, cavaquinho e flauta. Também desenvolver oficinas de musicalização e canto coral.
Teatro	Desenvolver conteúdos teóricos e práticos da atuação, introduzir novas abordagens do fazer teatral. Realizar atividades de desenvolvimento nas seguintes áreas: iniciação ao teatro, técnicas de interpretação e noções de dramaturgia. Ministrar o conhecimento da história do teatro como forma de ampliação da cultura e de conhecimento.
Dança	Desenvolver o ritmo, a coordenação motora e a consciência corporal através dos movimentos de danças diversas e corporeidade, estimulando a memória e a socialização dos participantes, além de trabalhar a correção postural através de alongamentos e flexibilidade, equilíbrio e o fortalecimento muscular nas seguintes modalidades: salão (forro, samba, bolero, tango, salsa, valsa), clássica (ballet, jazz), dança contemporânea, dança circular, free step, danças populares afro-brasileiras, tango, ginástica terapêutica, dança do ventre, zumba e capoeira.
Arte Visuais, Plásticas e Cinema	Estimular a compreensão da linguagem visual, possibilitando a criação, a comunicação e o desenvolvimento de formas capazes de expressar ideias através de técnicas bidimensionais e tridimensionais, compostas por várias modalidades artísticas – desenho artístico, pintura, escultura, cerâmica, fotografia, cinema, xilogravura, processos de colagem e vídeo. As oficinas de artes visuais buscam iniciar, desenvolver e ampliar as experiências estéticas de seus participantes.
Leitura e promoção de Cidadania, Saúde e Bem-Estar	Desenvolver através da leitura e vivências de grupo o exercício de competências, experimentação e reflexão acerca de questões cotidianas.
Artes Marciais	Desenvolver maior flexibilidade, melhorar o condicionamento físico, a auto-confiança, a postura, o trabalho em equipe, disciplina, equilíbrio e respeito (kung-fu, capoeira, judô, jiu-jitsu, boxe, wu-shu, lian-gong).
Educação Física e Práticas Circenses	Desenvolver atividades físicas: ginástica, exercícios físicos, jogos, atividades rítmicas, expressivas e acrobáticas, lazer, recreação, reabilitação, relaxamento corporal e atividades laborais, malabarismo, equilíbrio de objetos, dramatização de cenas com palhaços – tendo como propósito o restabelecimento de níveis adequados de desempenho e condicionamento físico, visando o bem-estar e a qualidade de vida.
Robótica Educacional	Preparar os estudantes para montar mecanismos robotizados simples, baseados na utilização de “kits de montagem”, possibilitando o desenvolvimento de habilidades em montagem e programação de robôs. Proporcionar um ambiente de aprendizagem criativo e lúdico, em contato com o mundo tecnológico, colocando em prática conceitos teóricos, a partir de uma situação interativa interdisciplinar e integrada. Permitir uma diversidade de abordagens pedagógicas em projetos que desenvolvam habilidades e competências por meio da lógica, blocos lógicos, noção espacial, teoria de controle de sistema de computação, pensamento matemático, sistemas eletrônicos, mecânica, automação, sistema de aquisição de dados, ecologia, trabalhos em grupo, organização e planejamento de projetos.

6.3. Equipe de Gestão e de Organização de Educação Integral nas Diretrizes Curriculares de Leme SP.

Cibele Cristina de Souza Baccarin (EMEB Helaine Koch Gomes Caic)

Eloisa Telles de Menezes

Viviane Cristina Michelin Fiorenzani (SME)

PARTE VII - EDUCAÇÃO INCLUSIVA: DIVERSIDADES, DIFERENÇAS E IDENTIDADES

"Eu sou muitos!"

Rubem Alves

PARTE VII – EDUCAÇÃO INCLUSIVA: DIVERSIDADES, DIFERENÇAS E IDENTIDADES

Em 2008, educadores(as) brasileiros(as) passaram a contar com uma **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, PNEEPEI** (Brasil, 2008). Essas políticas estão sempre sujeitas a modificações relacionadas às diferentes conjunturas, mas é muito importante recordar o que a PNEEPEI significou porque sua presença ajudou a definir o que é Educação Inclusiva e trouxe para o universo educacional brasileiro os conceitos adequados para tratar dessa complexa questão.

7.1. Educação Especial e Educação Inclusiva: conceituações históricas e pedagógicas.

A PNEEPEI teve grande impacto sobre a Educação Especial, que até então se baseava na Política Nacional de Educação Especial, PNEE, promulgada em 1994. Podemos perceber que já tínhamos uma política voltada à educação de pessoas com deficiências e, por isso, podemos perguntar o que a nova regulamentação acrescentou em 2008?

A resposta está no próprio enunciado da Política, ou seja, aquilo que praticávamos como Educação Especial deveria ser pensado e praticado com uma nova perspectiva, a perspectiva inclusiva. E o que a perspectiva inclusiva acrescentava àquilo que fazíamos?

Na história da educação brasileira, podemos encontrar inúmeros exemplos de ações educacionais relacionadas às pessoas com deficiências. Porém, desde o século XIX até o final do século XX, essas ações significavam predominantemente “segregação”, ou seja, ocorriam em mundos paralelos, como escolas para cegos, para surdos e assim por diante. Nesse sentido, é possível encontrar testemunhos de experiências bem sucedidas que alguns exemplos demonstraram. Mas de modo geral, o saldo é negativo.

E é possível afirmar que esse saldo é negativo porque, sem dúvida, essa foi uma história em que a segregação tornou-se um princípio em si, e o que estava em questão, se não em todos, mas na maioria dos casos, era remediar com alguma instrução aqueles(as) que, a priori, eram considerados incompatíveis com a vida escolar. Pois a perspectiva da Educação Inclusiva diz respeito à escolarização de pessoas com deficiência na escola comum, ou melhor, na experiência que temos **em comum**, escola regular.

Isso posicionou nosso país ao lado de muitos países que têm evitado práticas segregadoras. E, além disso, a Educação Inclusiva acrescentou um reconhecimento de que as pessoas não têm somente uma dimensão orgânica e, por isso, a deficiência deve ser pensada tomando cada um no seu todo, o que quer dizer, que o corpo com deficiência é também um corpo com história, classe social, gênero, raça, etnia, etc.

A **Educação Inclusiva** não chegou para aperfeiçoar práticas de Educação Especial. Chegou para organizar a **convivência dentro da escola**, para colocar em questão **os modos de fazer**. Retomaremos isso logo adiante no detalhamento dos Pressupostos Pedagógicos da Educação Inclusiva. O texto da lei é bastante claro:

> Por muito tempo perdurou o entendimento de que a educação especial, organizada de forma paralela à educação comum, seria a forma mais apropriada para o atendimento de estudantes que apresentavam deficiência ou que não se adequassem à estrutura rígida dos sistemas de ensino. Essa concepção exerceu impacto duradouro na história da educação especial, resultando em práticas que enfatizavam os aspectos relacionados à deficiência, em contraposição à sua dimensão pedagógica. O desenvolvimento de estudos no campo da educação e dos direitos humanos vêm modificando os conceitos, a legislação, as práticas educacionais e de gestão, indicando a necessidade de se promover uma reestruturação das escolas de ensino regular e da educação especial (BRASIL, 2008).

Nossas práticas de Educação Especial, expressão de boas intenções, eram chamadas a fazer parte de um novo processo, muito mais rico em termos de Direitos Humanos. Inicialmente, a palavra chave que parecia resolver essa questão era a palavra "articulação".

Porém, essa expectativa de articulação, desde o princípio correu o risco de reduzir a Educação Especial à condição de organizadora de "recursos adicionais", gerando a impressão de que "paralelamente" à pedagogia da escola alguém se ocuparia com "adaptações necessárias".

O que a perspectiva da Educação Inclusiva propunha era que o(a) aluno(a) com deficiência também fosse abordado como sujeito das práticas de ensino e aprendizagem e, por isso, assim como os(as) demais, fosse também reconhecido como razão de ser da escolarização. Essa dificuldade já havia gerado problemas interpretativos anteriormente. Por exemplo, em 1999, o parlamento promulgou a Política Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. São palavras que revelam escolhas muito infelizes e equivocadas para encaminhar a educação de pessoas com deficiência, o que também será detalhado nos Pressupostos Pedagógicos da Educação Inclusiva.

Mas o que cabe comentar aqui é que essa normatização de 1999 instituiu a educação especial, como modalidade transversal e "complementar" ao ensino regular (Brasil, 1999). Qual o problema?

O problema estava na facilidade com a qual a presença da pessoa com deficiência ganhava palavras e conceitos que demonstravam seu "lugar à parte". As questões educacionais daquele(a) aluno(a) não eram consideradas centrais no diálogo docente, mas sim algo que vinha do paralelo, da Educação Especial, que cada vez mais era reconhecida como campo de especialidade sobre as deficiências (**mas não sobre a pessoa com deficiência**).

Em 2001, foram aprovadas as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, redigidas no âmbito da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. Percebia-se a intenção de deixar para trás essa imagem de "ação complementar" e para resolver essa dificuldade um novo conceito ganhou espaço. A ação da Educação Especial na escola foi redefinida como Atendimento Educacional Especializado (AEE), tentando fazer dessa redefinição um processo que complementar "ou suple-

mentar" à escolarização. Mas a palavra "suplementar" também trazia mais problemas que soluções.

No mesmo período, o Brasil se alinhava internacionalmente em relação aos mesmos propósitos. Nosso país já era signatário da reconhecida Declaração de Salamanca, de 1994, e assinou também a Convenção da Guatemala, em 1999. Isso pressionava para que os documentos seguintes tivessem que abrir espaço ao respeito à "diversidade humana".

Finalizamos o século XX com a importante percepção de que as deficiências também estavam relacionadas aos debates sobre **diversidades, diferenças e identidades.**

Isso tudo já repercutiu no Plano Nacional de Educação que foi assinado em 2001 e, diante dessas novas possibilidades, fortaleceu-se o debate pedagógico que solicitava reconfiguração da Educação Especial. Na sequência, isso envolveu o estratégico campo da formação de professores(as).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica passaram a repercutir essa abertura ao tema e a partir de 2003 a legislação educacional passou a exigir que "os sistemas educacionais se tornassem inclusivos", indicando que as escolas teriam que ter Educação Inclusiva no seu todo com a **colaboração do AEE**, e não somente delegando isso para o AEE. Qual caminho estava se abrindo?

Procurava-se um modo de evitar a divisão entre educação regular e educação especial, sinalizando que os projetos pedagógicos deveriam se ocupar da educação de todos(as) os(as) alunos(as), sem produzir um "público interno à parte".

Quando foi publicada a PNEEPEI, em 2008, foi possível constatar que tudo o que estava sendo debatido desde os anos 1990 havia colaborado para que uma nova realidade fosse percebida e buscada, enquanto esforço político e educacional. Mas também era necessário reconhecer uma diferença conceitual fundamental. Essa diferença conceitual assim se apresentava: **Acessibilidade não é o mesmo que Inclusão.**

Por quê?

Todos os esforços e debates que estão sendo aqui relembrados indicam o fortalecimento da aceitação de que estratégias segregadoras não eram as mais indicadas em termos de direitos humanos e educacionais.

Por isso, inúmeras iniciativas, que inclusive complementavam aspectos formulados na Constituição Federal de 1988 e na LDBEN 9394/96, que são documentos importantíssimos para as garantias educacionais de pessoas com deficiências, ampliaram consideravelmente o acesso à escola.

Mas acessibilidade diz respeito à superação de barreiras, à democratização do acesso. Diz respeito a conseguir entrar. Inclusão diz respeito à permanência, a conseguir participar.

São muito frequentes as situações nas quais as escolas são chamadas a demonstrar suas iniciativas inclusivas e, nesses momentos, exibem rampas de acesso, placas em Braille, elevadores, lentes, cartazes, Língua de Sinais etc. Esses dispositivos são direitos

adquiridos e são, acima de tudo, maravilhosos instrumentos enquanto expressão de esforço social para **dar acesso**.

Porém, é muito menos frequente, de fato, demonstrar ações inclusivas porque essas dizem respeito às modificações nos modos de fazer. Se a acessibilidade se dirige à pessoa com deficiência, a inclusão se dirige a todos(as), para que todos(as) participem de dinâmicas inclusivas e, assim, a particularidade da pessoa com deficiência não se torne uma desvantagem insuperável.

Em 2010, portanto dois anos após a publicação da PNEEPEI, o Conselho Nacional de Educação fechou questão e definiu que estudantes com deficiência seriam matriculados no ensino regular e também no AEE, para que esse complementasse o trabalho da escola sem a pretensão de substituí-la.

Chegávamos a uma situação em que podíamos celebrar a ampliação do acesso. Mas ainda precisávamos consolidar **Pressupostos Pedagógicos Inclusivos**, o que é muito complexo, sem dúvidas, mas que diz respeito aos desafios da convivência que, como afirmamos ao início, é um fundamento da nossa humanização. Isso está em andamento.

Pensemos nos números. Em 2003, tínhamos meio milhão de alunos matriculados em espaços denominados “para educação especial”. A primeira contagem que fizemos após a promulgação dessas novas referências foi em 2016 e com a perspectiva inclusiva para a escola regular estávamos com praticamente um milhão de matrículas.

O Censo Escolar do Inep feito em 2017 contou 1,06 milhão de matrículas na Educação Especial. Mas foi possível constatar que dentre essas matrículas 897 mil estavam no ensino regular. Eram 170 mil as crianças que permaneciam em classes ou escolas específicas, com as bilíngues, por exemplo. Isso mostra que ampliamos a convivência.

A Educação Básica brasileira tornou-se mais democrática, humanizada e acolhedora. Tornou-se mais acessível, sem dúvida. Mas quais seriam os esforços para que essa escola pudesse se tornar também cada vez mais inclusiva? Vamos retomar alguns pressupostos.

7.2. Pressupostos Pedagógicos da Educação Inclusiva.

O Plano Municipal de Educação de Leme SP reconheceu e adotou os princípios da Educação Inclusiva e isso está expresso no Inciso VI do artigo 2º da Lei Nº 3225/2012 e descrito na Meta Quatro dessa mesma base normativa. Em termos concretos isso significa dar continuidade a todos os esforços para eliminar barreiras (ampliar a acessibilidade) e também repensar continuamente os modos de fazer (ampliar a inclusão). Como ponto de partida, isso exige repensar o uso de algumas palavras.

A primeira delas é a própria palavra **deficiência.**

Nas décadas de 1970 e 1980, em muitos locais, mas especialmente nos Estados Unidos, na Inglaterra e na Holanda várias reinvindicações de pessoas com deficiência ganharam as ruas e se tornaram movimentos com amplo reconhecimento. É importante lem-

brar que para além da pauta política que demandava novos direitos no mundo do trabalho, da saúde e da educação, todos(as) os(as) participantes também insistiam na "correção" do modo como era denominados. Inicialmente recusavam a expressão "portador de deficiência", argumentando que não se separavam de seus corpos e, por isso, não se sentiam "portando" uma deficiência. Recusavam também as tentativas, mesmo que bem intencionadas e afetuosas, de evitar a deficiência. Tal como encontramos em expressões muito populares e, inclusive, presentes em leis e declarações consideradas importantes para a Educação Inclusiva, com a expressão "pessoa com necessidades especiais".

O que pediam?

Pediam para que fossem **denominadas pessoas com deficiência**.

E explicavam: "quando temos alguns impedimentos, por exemplo, a atrofia de um pé, esse impedimento ainda não nos torna uma pessoa com deficiência. O que nos torna a pessoa com deficiência é o encontro desse impedimento com a primeira escada, com as aulas de educação física, com as mobilidades urbanas possíveis". Com isso queriam afirmam que na denominação pessoa com deficiência estava contida a compreensão de que aquela condição não era apenas uma limitação orgânica, mas também resultado de situações deficientizadoras.

Situações deficientizadoras são mais do que palavras, são conceitos fundamentais da Educação Inclusiva e representam a compreensão de que a pessoa é inseparável do seu mundo e muitos aspectos são padronizados como se fossem homogêneas todas as características humanas. Essa conceituação nasce do esforço político das próprias pessoas com deficiência, e chega ao mundo educacional convidando professores(as) e gestores(as) a reconhecerem no cotidiano escolar as inúmeras situações deficientizadoras. Essas situações produzem anormalidades que costumam ser interpretadas como se fossem somente "tragédias pessoais".

Esse modo de analisar situações deficientizadoras é legítimo porque nasce do lugar de fala dos(as) próprias pessoas com deficiência, e dentro dessa legitimidade desponta também outro importante pressuposto pedagógico. Faz-se necessário evitar o capacitismo. **Capacitismo** é um modo de pensar o corpo como um conjunto de capacidades, de modo que ao constatar uma "falta" anatômica ou sensorial se entende rapidamente que se trata de uma "pessoa sem determinada capacidade".

No âmbito da Educação Inclusiva, que recusa o capacitismo, a primeira pergunta que se faz quando, por exemplo, recebemos uma criança cega é: "como ela enxerga?". Pressupondo sem hesitar a necessidade inescapável de organizar tarefas (com todos/as) exercitando o "enxergar com o tato", o "enxergar com a audição" e assim por diante.

Vamos recordar os Princípios Pedagógicos da Educação Básica apresentados nestas Diretrizes Curriculares. Percebemos que a organização do tempo e do espaço (mesmo ponto de partida, mesmo ponto de chegada, mesmo ritmo, etc.) foi e é essencial para que a educação, na forma escolar, abranja número cada vez maior de pessoas. Porém, essa ampliação do acesso, que estrutura os trabalhos simultâneos que caracterizam os fazeres escolares, tem grande potencial deficientizador.

As chamadas deficiências intelectuais, por exemplo, segundo Lev Vygotsky (1896-1934) talvez sequer existissem se não tivéssemos os marcadores de tempo que temos, pontuando os mesmos ritmos para todos. Portanto, se o "tempo escolar" é, simultaneamente, um organizador do cotidiano que permite o trabalho coletivo, é também um agente deficientizador. Desse modo, todo esforço para reorganizar ou repensar o fator **tempo de realização** (com todos/as) tem forte potencial inclusivo.

Um exemplo relacionado à presença de crianças com paralisia cerebral é bastante ilustrativo. Para algumas crianças a paralisia cerebral acarreta dificuldades na fonação (ou seja, na emissão da voz para o falar). Disso resulta um modo de se expressar muitas vezes mais "lento" e pouco audível. Primeiramente, a Educação Inclusiva nos convida a lembrar que toda situação social é relacional. Ou seja, alguém "só se torna" lento em relação a outras pessoas. Não se trata de um fato exclusivamente orgânico. Ninguém é lento em si mesmo.

Mas considerando as dificuldades de fonação, é muito importante estabelecer com **todos/as** um ritual para falar. Ou seja, cada pessoa na turma, inclusive a professora ou o professor, cada vez que precisa de atenção ergue a mão. Se todos/as fazem isso, um dos aspectos mais difíceis da dificuldade de fonação desaparece, porque deixa de ser necessário "disputar espaço" dentro das faixas de comunicação que são sempre muito ruidosas.

Parece improvável, mas há uma quantidade expressiva de exemplos bem sucedidos nesse sentido e que resultaram em turmas dentro das quais a dificuldade de comunicação oral foi reduzida com uma estratégia comunicativa geral. Isso é Educação Inclusiva.

Não é casual que países com sistemas educacionais muito bem estruturados como a Espanha, por exemplo, estejam apostando na "redução da velocidade", procurando diminuir a intensa agitação a que estão submetidas crianças contemporâneas. A velocidade desenfreada tem alto impacto deficientizador e produz inúmeras formas sociais de lentidão como anormalidade, porque oposta ao ativismo frenético.

Esse modo de procurar repensar os modos de fazer, buscando alternativas para todos e com todos/as é a principal característica da Educação Inclusiva e que se soma à perspectiva de não separar a deficiência de suas intersecções com questões sociais.

Alternativas para todos/as e com todos/as nem sempre são possíveis e realizáveis na forma escolar. Mas é surpreendente o número elevado de possibilidades que se concretizam quando se evita a paralisante ideia de que se trata do impossível ou que se trata de uma questão que deve ser explicada "por profissionais de saúde".

Aqui desponta outro pressuposto pedagógico importante. Se apenas o esforço por ampliar a acessibilidade está presente, ou seja, se todas as ações se limitam a "passar para dentro" quem estava fora, corre-se o risco de trazer para a escola aquilo que na França Pierre Bourdieu (2005) denominou de excluídos no interior, ou seja, os que estão dentro, mas permanecem fora. Uma das demonstrações mais constantes dos "**excluídos no interior**" pode ser reconhecida na utilização da expressão "alunos de inclusão".

São muitas as ocasiões, em muitos lugares, em que professores(as) respondem que têm certo número de alunos "mais" alguns "de inclusão". A palavra inclusão, utilizada nesse sentido se torna uma marca, um estigma, uma "demonstração" de que alguém está ali, "mas não é aluno(a)", é alguém "da inclusão". Por isso, o principal pressuposto de ordem pedagógica é consequência de uma compreensão que diz respeito à humanidade que nos contêm e nos caracteriza.

Vem da antropologia francesa a síntese: **os homens são todos iguais, mas não são idênticos** (Lévi-Strauss, 1960). Isso quer dizer, que todas as diferenças que temos não retiram de nós a igualdade que nos caracteriza.

A desigualdade não é o que diferencia uma pessoa de outra. A desigualdade é uma situação concreta. É o que pode acontecer entre iguais que, por exemplo, mesmo sendo iguais não têm o mesmo para comer. A desigualdade se refere às situações. A igualdade caracteriza a humanidade, e essa humanidade diz respeito a todos (e diferentes) seres humanos. Portanto, quando temos uma criança surda, ou cega, ou com redução de mobilidade, não devemos considerar que essa pessoa tem direitos educacionais por ser diferente ou "apesar" de ser diferente. **Ela tem direitos por ser igual e não há diferença que subtraia isso dela**.

Quantas atividades não se tornam mais inclusivas se deslocadas para o chão? Quantas atividades de educação física não se tornam inclusivas se deixam de trabalhar exclusivamente a dimensão esportiva para trabalhar a movimentação corporal?

Quando conseguimos redimensionar ações para o todo deixamos de reiterar um equívoco. Usualmente, pensamos em agir considerando em primeiro plano "aquilo que a pessoa tem de especial". A experiência inclusiva diz respeito a pensar, em primeiríssimo plano*, aquilo que temos em comum*. Se voltarmos a cada uma das seções destas Diretrizes Curriculares vamos encontrar situações que devem ser repensadas em termos inclusivos.

Onde encontramos sugestões para contar, pode ser que seja necessário sugerir contar e sinalizar. Onde encontramos sugestões para olhar, pode ser que seja necessário sugerir olhar e tocar. E assim sucessivamente, numa disponibilidade infinita para evitar o potencial deficientizador que cada tarefa tem no âmbito da educação na forma escolar.

- Projetos de Educação Inclusiva – Centro de Atendimento Especializado, Equitação.

7.3. Equipe de Gestão e de Organização na Educação Inclusiva de Leme SP.

Elínia Cristiane Rizziolli

Márcia Regina Bergamin

Viviane Cristina Michelin Fiorenzani (SME)

PARTE VIII - UM CURRÍCULO PARA PROMOVER OS 17 ODS - EDUCAÇÃO PARA A PAZ E PARA A SUSTENTABILIDADE – LEME E UNESCO

"Eu creio que a preservação da natureza é o desafio mais importante do momento presente."

Rubem Alves

VIII – PROJETO DE EDUCAÇÃO PARA A PAZ E PARA A SUSTENTABILIDADE – LEME SP E UNESCO (ODS 17)

Apresentaremos, nesta parte de nossas Diretrizes Curriculares, o registro do Projeto UNESCO e a PREFEITURA MUNICIPAL DE LEME SP, notadamente na previsão e na prescrição de integração entre projetos e atividades intersetoriais, com destaque para as articulações com a Secretaria Municipal de Educação de Leme SP. Este Projeto, pela natureza formativa que o define, deverá ser um importante campo de implementação das diretrizes curriculares na rede educacional, nos próximos passos de planejamento institucional de gestão da rede.

8.1. O Convênio Prefeitura Municipal de Leme SP e a UNESCO.

O convênio firmado entre a Prefeitura Municipal de Leme SP e a UNESCO, em março de 2019, com duração inicial de 23 meses, tem como título **- Fortalecimento das políticas públicas da Secretaria Municipal de Educação de Leme, no que tange as ações pedagógicas e administrativas.** Trata-se de *PROJETO DE COOPERAÇÃO TÉCNICA ENTRE O GOVERNO BRASILEIRO E A ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO*). O projeto tem como definição de objetivos e de finalidades assumir o papel de ser *projeto de Cooperação Técnica entre a Secretaria Municipal de Educação de Leme e a UNESCO visa uma Educação de qualidade, por meio da gestão democrática, professores valorizados**, currículo reestruturado**, sistemas de avaliação, plano de formação continuada e fortalecimento da política de gestão a qual possibilitará a Rede Municipal de Educação protagonismo na formação das novas gerações do Município.*

O documento, que estabelece as finalidades do Projeto de Cooperação Internacional apresenta, em sua parte inicial, os dados socioeconômicos e geográficos da municipalidade de Leme SP, com quadros que retratam sua população, seus fundamentos históricos e os índices sociais e econômicos da cidade. Destaca ainda a rede de serviços públicos, com especial menção da rede municipal de Educação:

> A rede municipal de educação de Leme compõe-se de **quarenta e oito unidades escolares**. São: **treze** unidades que ofertam creche e pré-escola; **dezesseis** unidades que ofertam creche; e **cinco** unidades que oferecem creche, pré-escola e ensino fundamental (1º ao 5º anos); **três** unidades que oferecem pré-escola e ensino fundamental (1º ao 5º anos); **uma** unidade que oferta educação infantil (pré-escola); e, **dez** unidades de ensino fundamental (1º ao 5º anos).

Unidade Escolar		Modalidades
1	EMEB Augusto Thomaz de Godoy	Educação Infantil – Pré-escola
2	EMEB Cecília de Souza Queiroz	Educação Infantil – Creche / Pré-escola
3	EMEB Dirce Sousa de Gismenes	Educação Infantil – Creche / Pré-escola
4	EMEB Gessia Peixe de Moura Hildebrand	Educação Infantil – Creche / Pré-escola
5	EMEB Josephina I. Denofrio de Carli	Educação Infantil – Creche / Pré-escola
6	EMEB Maria Leme de Queiroz	Educação Infantil – Creche / Pré-escola
7	EMEB Vera Gonçalves Bueno - Ana Lúcia	Educação Infantil – Creche / Pré-escola
8	EMEB Viviane de Cássia Marchi	Educação Infantil – Creche / Pré-escola
9	EMEB Ana Maria Rebessi Penteado	Educação Infantil – Creche
10	EMEB Ângelo Luvizotti	Educação Infantil – Creche
11	EMEB Profª Judith Vivona de Campos	Educação Infantil – Creche
12	EMEB Dr. Raul Schwinden - ProInfância	Educação Infantil – Creche
13	EMEB Euza Therezinha Moraghi (Lela Marchi)	Educação Infantil – Creche
14	EMEB Fabíola B. H. H. Della Libera	Educação Infantil – Creche
15	EMEB Irene Feijó da Silva	Educação Infantil – Creche
16	EMEB Isabel Cristina Penteado	Educação Infantil – Creche
17	EMEB Jardim Serelepe	Educação Infantil – Creche
18	EMEB Joseli Aparecida Zorzo Cavichioli	Educação Infantil – Creche
19	EMEB Maria Antonia Marcelino	Educação Infantil – Creche
20	EMEB Maria Gláucia Hilsdorf Rebessi	Educação Infantil – Creche
21	EMEB Maria José Gonçalves	Educação Infantil – Creche
22	EMEB Marisa Aparecida de Lima Vicentin	Educação Infantil – Creche
23	EMEB Odylia Jambeiro Mendes	Educação Infantil – Creche
24	EMEB Regina Helena Nery Dal Bó	Educação Infantil – Creche
25	EMEB Sylvia Delai Villa Rios - Pavan	Educação Infantil – Creche / Pré-escola
26	EMEB RIM Madre Eduarda Schaffers	Educação Infantil – Creche / Pré-escola
27	EMEB Mariquita Terossi	Educação Infantil – Creche / Pré-escola
28	EMEB Virginia S. Leme Franco	Educação Infantil – Creche / Pré-escola
29	EMEB Alzira Maria de Marchi	Educação Infantil – Creche / Pré-escola
30	EMEB Paulina Bertin de Moraes	Educação Infantil – Creche / Pré-escola
31	EMEB Alcides Kammer de Andrade	Educação Infantil – Pré-escola / Ensino Fundamental – 1º ao 5º
32	EMEB Aparecida Taufic Nassif M. Naif	Educação Infantil – Creche / Pré-escola / Ensino Fundamental – 1º ao 5º
33	EMEB José Baldin	Educação Infantil – Creche / Pré-escola / Ensino Fundamental – 1º ao 5º
34	EMEB Dona Julia Rodrigues Leme	Educação Infantil – Creche / Pré-escola / Ensino Fundamental – 1º ao 5º
35	EMEB Salma Elmor Nassif	Educação Infantil – Creche / Pré-escola / Ensino Fundamental – 1º ao 5º
36	EMEB Coronel Augusto César	Educação Infantil – Pré-escola / Ensino Fundamental – 1º ao 5º

37	EMEB Malackey Taufic de Albuquerque	Ensino Fundamental – 1º ao 5º
38	EMEB Maria Gonçalves Mourão	Educação Infantil – Creche/Pré-escola / Ensino Fundamental – 1º ao 5º
39	EMEB Renata Baccarin	Educação Infantil – Pré-escola / Ensino Fundamental – 1º ao 5º
40	EMEB Bernardo Garcia	Ensino Fundamental – 1º ao 5º
41	EMEB Deolinda Conceição Santos Meira	Ensino Fundamental – 1º ao 5º
42	EMEB Dinei Ivete Haiter Rocha	Ensino Fundamental – 1º ao 5º
43	EMEB Helaine Koch Gomes	Ensino Fundamental – 1º ao 5º
44	EMEB Maria Amália Bonfanti Lemos	Ensino Fundamental – 1º ao 5º
45	EMEB Mário Zinni	Ensino Fundamental – 1º ao 5º
46	EMEB Paulo Bonfanti	Ensino Fundamental – 1º ao 5º
47	EMEB Raquel dos Anjos Marcelino	Ensino Fundamental – 1º ao 5º
48	EMEB Ruth Zelina Albers Harder	Ensino Fundamental – 1º ao 5º
49	EMEB EMEB Prof.ª Zulmira Pedro Sawaya Donadelli	Educação Infantil – Pré-escola / Ensino Fundamental – 1º ao 5º
Total – 49 Unidades		

Evolução do número de matrículas na Rede Municipal de Educação de Leme.

Alunos Matriculados		**2013**	**2014**	**2015**	**2016**	**2017**
1	Matrículas – Educação Infantil (CRECHE)	2.574	2.317	2.286	2.381	2.379
2	Matrículas – Educação Infantil (PRÉ-ESCOLA)	2.232	2.410	2.274	2.295	2.258
3	Matrículas – Ensino Fundamental (1º ao 5º ANOS)	6.266	6.463	6.336	6.252	6.214
4	Matrículas – Educação Especial	57	55	57	48	54
5	Educação de Jovens e Adultos (EJA)	240	245	227	247	189
Totais		**11.269**	**11.490**	**11.180**	**11.223**	**11.094**

Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Leme.

Depois de apresentar estes dados, o documento destaca a dinâmica da oferta de vagas no sistema municipal de Educação e apresenta os índices de variação do IDEB, Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, que é o modo de produzir as avaliações externas do Sistema de Avaliação da Educação Básica do Brasil conhecido pela sigla SAEB.

Quanto à oferta de vagas para a Educação Infantil, o Plano Municipal de Educação (2012-2021) estabelece, em sua 1ª Meta, a universalização, até 2016, do atendimento escolar da população de quatro e cinco anos, e a ampliação, até 2020, da oferta de educação infantil de forma a atender a cinquenta por cento da população de até três anos. O quadro a seguir demonstra os resultados obtidos quanto à oferta de vagas, nos anos de 2016 e 2017, comparando o número de matrículas efetuadas na rede municipal de Leme, à projeção da população, na faixa etária escolar da Educação Infantil (pré-escola) residente em Leme, feita pela Fundação Seade. Para esta análise, consideramos os números de matrículas fornecidas pela Secretaria Municipal de Educação de Leme. (...) Quanto ao

atendimento da demanda por creche (00 a 03 anos), **em 2016** a rede municipal efetuou 2.381 matrículas, atendendo a **45,3%** das 5.248 crianças nesta faixa etária. Em **2017**, efetuou 2.379 matrículas, atendendo a **45,4%** das 5.234 crianças nesta faixa etária. Segundo informações do Departamento de Demanda e Planejamento, existe demanda não atendida por vagas em creche. Em 2017, cerca de 100 crianças estavam aguardando por vagas até o mês de setembro. Em 2020, segundo a projeção da população feita pela Fundação Seade, Leme terá 5.179 crianças na faixa etária de 00 a 03 anos. A rede municipal de educação terá de disponibilizar **2.590 vagas** para atender ao que estabelece o Plano Municipal de Educação vigente quanto a Educação Infantil (creche). O quadro a seguir demonstra os resultados obtidos quanto à oferta de vagas, nos anos de 2016 e 2017, comparando o número de matrículas efetuadas na rede municipal de Leme, à projeção da população, na faixa etária escolar da Educação Infantil (pré-escola) residente em Leme, feita pela Fundação Seade. Para esta análise, consideramos os números de matrículas fornecidos pela Secretaria Municipal de Educação de Leme:

EDUCAÇÃO INFANTIL – PRÉ-ESCOLA (04 a 05 anos)		
	2016	**2017**
Nº de Matrículas na Rede Municipal	2.295	2.258
Projeção da população residente em Leme	2.595	2.611
Demanda atendida	**88,4%**	**86,4%**
Demanda a ser atendida segundo PME	100%	100%

Quanto à oferta de vagas para o Ensino Fundamental (CICLOS I e II), o Plano Municipal de Educação (2012-2021) estabelece, em sua 2ª Meta, a universalização do ensino fundamental de nove anos para toda população de seis a quatorze anos. A rede municipal de Leme atende somente às crianças em idade escolar relativa ao CICLO I do Ensino Fundamental – 06 a 10 anos. O atendimento aos alunos do CICLO II do Ensino Fundamental, na faixa etária de 11 a 14 anos, é feito pela rede estadual de ensino. O quadro a seguir demonstra os resultados obtidos quanto à oferta de vagas, nos anos de 2016 e 2017, comparando o número de matrículas efetuadas na rede municipal de Leme, à projeção da população, na faixa etária escolar do Ensino Fundamental (CICLO I) residente em Leme, feita pela Fundação Seade. Para esta análise, consideramos os números de matrículas fornecidos pela Secretaria Municipal de Educação de Leme:

ENSINO FUNDAMENTAL CICLO I (06 a 10 anos)		
	2016	**2017**
Nº de Matrículas na Rede Municipal	6.252	6.214
Projeção da população residente em Leme	6.422	6.458
Demanda atendida	**97,4%**	**96,2%**
Demanda a ser atendida segundo PME	100%	100%

Quanto ao atendimento da demanda pelos anos iniciais (CICLO I) do Ensino Fundamental, **em 2016** a rede municipal efetuou 6.252 matrículas, atendendo a **97,4%** das 6.422 crianças nesta faixa etária. Em **2017**, efetuou 6.214 matrículas, atendendo a **96,2%** das 6.458 crianças nesta faixa etária.Em 2020, segundo a projeção da população feita pela Fundação Seade, Leme terá 6.548 crianças na faixa etária de 06 a 10 anos. A rede

municipal de educação terá de disponibilizar **vagas** para atender a 100% desta demanda, conforme o que estabelece o Plano Municipal de Educação vigente quanto ao Ensino Fundamental (CICLO I). O quadro abaixo demonstra a evolução dos resultados obtidos pelo Município, referentes ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica- 4ª séries /5º ano:

	Ideb Observado						Metas Projetadas							
Séries	**2005**	**2007**	**2009**	**2011**	**2013**	**2015**	**2007**	**2009**	**2011**	**2013**	**2015**	**2017**	**2019**	**2021**
4ª série / 5º ano	4.9	5.0	5.6	5.8	6.4	6.7	4.9	5.2	5.6	5.9	6.1	6.4	6.6	6.8
8ª série / 9º ano	Não existem resultados informados													

Os resultados marcados em verde referem-se ao Ideb que atingiu a meta.

Fonte: INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (LEME, PRODOC, 2019)

Estes dados compõem a fundamentação conceitual e educacional da rede municipal de Educação, sobre a qual se constitui um conjunto de metas e de estratégias, de modo a oferecer uma ampla qualidade social dos serviços educacionais do Município, bem como promover uma serie de transformações estruturais na mesma rede de ensino.

Após uma criteriosa avaliação do Plano Nacional de Educação (PNE, Lei 13005/2014), suas 20 metas e 254 estratégias, o documento que materializa as intencionalidades objetivas do projeto de cooperação firmado assim expressa:

> No município de Leme, o Plano Municipal de Educação - LEI COMPLEMENTAR N° 698 /2015 fora publicado em 23 de junho de 2015, tendo estabelecido a seguinte meta:
>
> ***META 1:*** *"Universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE."*
>
> Com a proposta de aumentar a oferta de vagas o município adquiriu duas Pro infâncias (recurso do Governo Federal) com a proposta de ampliação de 240 vagas na Educação Infantil e uma Creche-Escola (recurso do Governo Estadual) oferecendo mais 180 vagas. Outra estratégia foi reorganizar os espaços escolares já existentes, para aumentar o número de vagas de Creche. Outra proposta do município é fortalecer as ações quanto a **formação do gestor e do professor para a melhoria da qualidade do ensino. (**LEME, PRODOC, 2019)

Estas proposições demonstram a atualidade do projeto e sua orgânica vinculação com a produção das Diretrizes Curriculares da Educação Básica Municipal, nos termos que estamos sistematizando aqui. No mesmo projeto em questão, firmado no ano de 2019, expressa-se a integração do mesmo com a busca de sistematizar as atuais Diretrizes Curriculares, ao afirmar:

> Com relação à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em 6/4.2017, após um longo processo de debates, seminários, consultas públicas, o Ministério da Educação (MEC) apresentou ao Conselho Nacional de Educação a terceira versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). O município está em processo de estudos para a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). **A luz da Base Nacional Comum Curricular e na produção em curso de um currículo necessita-se de um aporte no desenvolvimento de capacidades, por meio de metodologias, pesquisa, capacitação de equipe e criação de mecanismos de inovação para o cumprimento das ações**, que possibilitará a Rede Municipal de Educação, ser protagonista na formação das novas gerações do Município. (LEME. PRODOC, 2019)

Desse modo, consideramos que este projeto de Cooperação Internacional, com vistas à consecução de objetivos formulados pelos maiores estudiosos dos temas educacionais do nosso tempo, com a fiança da UNESCO, pode ser um fundamental espaço e momento de afirmação dos direitos fundamentais da Criança, dos Adolescentes e Jovens, na direção de cultivar princípios e atitudes de humanização, de sustentabilidade e de promoção da cultura da paz e da prática da Justiça.

O Projeto estabelece ainda que:

> As ações propostas na Cooperação Técnica, observadas na meta 1 do Plano Municipal de Educação, abrangerão ações relacionadas ao aperfeiçoamento e qualificação da gestão administrativa e pedagógica, com vistas à qualidade do atendimento à população. Muitos são os esforços na área de Educação, com destaque à educação básica, nas etapas a Educação Infantil, Ensino Fundamental e EJA, etapas estas que são de responsabilidade do município. São tarefas da SME, estabelecidas e com prazo definido:
>
> - A universalização da pré-escola;
> - Além da inclusão dos alunos portadores de deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, mobilidade reduzida e altas habilidades, que já acontece na Rede, buscaram qualificar os profissionais para oferecer um o acesso à educação de qualidade.
> - A ampliação da oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos, conforme estabelecido no PNE;
> - A inclusão dos alunos portadores de deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, mobilidade reduzida e altas habilidades, o acesso à educação básica rede regular de ensino;
> - A alfabetização de todas as crianças, no máximo, até o final do terceiro ano do ensino fundamental;
> - A garantia do acesso e permanência no ciclo I do Ensino Fundamental, sob sua responsabilidade;
> - O atendimento em período integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte cinco por cento) dos(as) alunos(as) da educação básica;
> - A obtenção dos resultados previstos no Plano Municipal de Educação referente ao IDEB;

> - A garantia de acesso à Educação de Jovens e Adultos, uma vez que a taxa de analfabetismo do município supera o apurado na região e no Estado de São Paulo, de modo a erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir o funcional;
> - A busca por propostas que visem à ampliação da formação docente, em níveis de pós-graduação;
> - A proposição de medidas que visem a valorização do magistério da educação básica, a fim de aproximar o rendimento médio do profissional do magistério;
> - A revisão, no prazo de dois anos, dos planos de carreira para os profissionais do magistério;
> - A conscientização de pais e instâncias deliberativas do seu papel enquanto parte integrante da gestão democrática da escola, por meio inclusive de participação em formações, palestras e seminários.
>
> Há esforços reconhecidos na busca por políticas que garantam a transformação do ambiente escolar, de modo a transformá-lo em atrativo e acolhedor, contudo há muito que fazer. O que busca a SME nada mais é que o protagonismo, e a Cooperação Técnica sem dúvida proporcionará experiências nacionais e internacionais, oportunizando novos conhecimentos e melhores práticas a toda a Rede Municipal de Ensino. Buscamos expandir as parcerias a fim de valorizar as experiências externas e agregá-las à nossa estrutura de trabalho educacional. Ressaltamos que a Rede Municipal de Ensino possui 1.320 servidores lotados no magistério, compõem 711 professores, 545 pedagogos e dentre eles 442 com pós-graduação. Com relação à formação de professores especialistas existem: 32 professores de Educação Física, 114 professores de Letras, 19 professores de Matemática, 28 professores de Ciências, e 11 professores de Geografia, que deverão receber capacitação para atuarem de forma ampla e eficaz nas políticas públicas educacionais. (LEME, PRODOC, 2019)

Na formulação de metas e definição das estratégias de sua efetiva conquista, o documento formal do Projeto estabelece, com clareza, os desafios e as intencionalidades pedagógicas e educacionais, necessárias para a qualificação da rede municipal de Educação:

> Há de se propor novos caminhos para a avaliação dos ciclos do Ensino Fundamental, para a atualização do Regimento Escolar, para mecanismos que assegurem a formação continuada dos profissionais da educação, para propostas de ampliação do tempo de permanência do aluno nas Unidades Escolares, para a questão de gênero nas escolas, para a diversificação das atividades que se atrelarão ao currículo e ao projeto político – pedagógico, para a elaboração de estudos destinados à valorização profissional, elaboração de diagnósticos que apoiem a prática administrativa e pedagógica, para elaboração de propostas que visem parcerias com demais esferas de governo.
>
> No que se refere à transição dos alunos da pré-escola para o ensino fundamental e dos alunos do ciclo I para o ciclo II, que no município é oferecido pelas escolas estaduais, há de constituir mecanismos de interação e adaptação, de modo a minimizar as “rupturas” que tais transferências acar-

> retam. (...) Existe uma política de formação continuada em curso a **todos os profissionais da educação**, esta deverá ser definida, ampliada e fortalecida por meio de novas metodologias, a partir do conhecimento e análise das reais fragilidades e necessidades de aperfeiçoamento. (...) No que se refere à gestão, a autonomia e a gestão democrática das Unidades Educacionais, deverá ser fortalecida a partir do conhecimento de seus dirigentes quanto ao real papel da escola como fomentadora de um ambiente educativo e participativo. (...) Os profissionais em atividades administrativas, tanto na Secretaria Municipal de Educação, quanto nas Unidades Escolares, carecem de melhor qualificação por meio de formação continuada e treinamento. (...) Há muito que fazer na busca pela qualidade e as ações descritas, sendo que estas só restarão fortalecidas se amparadas tecnicamente e é nesta perspectiva que a Cooperação Técnica se justifica. (...) Aos profissionais em atividades administrativas, tanto da Secretaria Municipal de Educação, quanto das Unidades Escolares poderá ser oferecido cursos de capacitação para treinamento profissional. (LEME, PRODOC, 2019)

Além de ser um acordo de cooperação internacional original, Leme SP é a única cidade do Brasil de porte médio, no entorno de 100 mil habitantes, a firmar este acordo. A UNESCO tem efetuado este tipo de Acordo com cidades de grande porte (capitais e cidades de mais de um milhão de habitantes) e com Estados, Leme é uma exceção na política de parceria da UNESCO. A escolha é motivo de alegria e de segurança, pois a UNESCO conta com uma estrutura técnica, que envolve escritórios nacionais, regionais e institutos especializados, cujas competências são mobilizadas no desenvolvimento das atividades de cooperação. Finaliza o documento:

> A UNESCO tem como missão contribuir para a paz, a segurança e o desenvolvimento, por intermédio da cooperação internacional, nos campos da educação, ciência, cultura e comunicação, de modo a incentivar o respeito universal pela justiça, pelo império das leis e dos direitos humanos e liberdades, sem distinção de raça, sexo, idioma ou religião. Todas as ações são voltadas para a proteção e reforço do bem comum. Em diversas partes do mundo, a UNESCO tem sido importante protagonista das ações em educação, oferecendo apoio técnico e conhecimentos especializados para tratar das questões de governança educacional. A educação está em sua linha de frente. No Brasil, a expertise do seu quadro, aliado à rede de parceiros e especialistas em educação e ao conhecimento da realidade e da especificidade da educação brasileira terão papel marcante no plano de ações para o alcance dos resultados desejado para esta cooperação. (LEME, PRODOC, 2019)

Como é um órgão internacional já consolidado na promoção da cultura da paz e da sustentabilidade, a presença dos técnicos da UNESCO junto à rede municipal somente elevará os ideais altruístas e as concepções de Educação como Direito e do Direito à Educação na cidade.

Somos conscientes do papel da organização das Nações Unidas (ONU), que mantém uma agência própria para pensar e fomentar a Educação escolar em todo o mundo. Esta instituição é conhecida pela sigla UNESCO (Organização das Nações Unidas para a

Educação, Ciência e Cultura) que atua com múltiplos projetos em todos os continentes e em quase todos os países do mundo, hoje presente em 190 países dos cinco continentes.

8.2. O Programa da UNESCO – os 17 ODS (Objetivos de Desenvolvimento Sustentável) para a agenda 2030.

Um dos mais destacados projetos da UNESCO na atualidade é conhecido pela sigla 17 ODS (17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável), que congregam 17 princípios que deverão ser estimulados, promovidos e implementados nas esferas da sociedade global para produzir, até 2030, uma nova realidade social, ambiental e cultural no planeta, desencadeando ações e projetos para mudar o mundo, e que tem contabilizado muitas ricas experiências de formação humana, de sustentabilidade, de educação ambiental, de formação para a cidadania, para a diversidade cultural, para a superação do feminicídio e para a condenação de todas formas de violência e de desigualdade social.

São estes os 17 Objetivos Desenvolvimento Sustentável da ONU[7] e algumas de suas principais metas que mais se coadunam com as práticas na escola:

Objetivo 1: Acabar com a pobreza em todas as suas formas, em todos os lugares.



Garantir que todos os homens e mulheres, particularmente os pobres e vulneráveis, tenham direitos iguais aos recursos econômicos, bem como acesso a serviços básicos, propriedade e controle sobre a terra e outras formas de propriedade, herança, recursos naturais, novas tecnologias apropriadas e serviços financeiros, incluindo microfinanças. **Construir** a resiliência dos pobres e daqueles em situação de vulnerabilidade, e reduzir a exposição e vulnerabilidade destes a eventos extremos relacionados com o clima e outros choques e desastres econômicos, sociais e ambientais.

Objetivo 2: Acabar com a fome, alcançar a segurança alimentar e a melhoria da nutrição e promover a agricultura sustentável.



Acabar com a fome e garantir o acesso de todas as pessoas, em particular os pobres e pessoas em situações vulneráveis, incluindo crianças, a alimentos seguros, nutritivos e suficientes durante todo o ano. **Dobrar** a produtividade agrícola e a renda dos pequenos produtores de alimentos, particularmente das mulheres, povos indígenas, agricultores familiares, pastores e pescadores, inclusive por meio de acesso seguro e igual à terra, outros recursos produtivos e insumos, conhecimento, serviços financeiros, mercados e oportunidades de agregação de valor e de emprego não-agrícola.

7 É fundamental que a população se aproprie dos objetivos e valores indicados nas ODS, não apenas para atender ao escopo educacional do projeto, mas sobretudo para demandarmos das autoridades e realizarmos o que for possível enquanto cidadãos. A lista completa de metas pode ser acessado no site: https://nacoesunidas.org/pos2015/agenda2030/

Objetivo 3: Assegurar uma vida saudável e promover o bem-estar para todos, em todas as idades.



Acabar com as epidemias de AIDS, tuberculose, malária e doenças tropicais negligenciadas, e combater a hepatite, doenças transmitidas pela água, e outras doenças transmissíveis. **Assegurar** o acesso universal aos serviços de saúde sexual e reprodutiva, incluindo o planejamento familiar, informação e educação, bem como a integração da saúde reprodutiva em estratégias e programas nacionais.

Objetivo 4: Assegurar a educação inclusiva, equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos.



Garantir que todas as meninas e meninos completem o ensino primário e secundário livre, equitativo e de qualidade, que conduza a resultados de aprendizagem relevantes e eficazes. **Garantir** que todos os meninos e meninas tenham acesso a um desenvolvimento de qualidade na primeira infância, cuidados e educação pré-escolar, de modo que estejam prontos para o ensino primário. **Aumentar** substancialmente o número de jovens e adultos que tenham habilidades relevantes, inclusive competências técnicas e profissionais, para emprego, trabalho decente e empreendedorismo. **Garantir** que todos os alunos adquiram conhecimentos e habilidades necessárias para promover o desenvolvimento sustentável, inclusive, entre outros, por meio da educação para o desenvolvimento sustentável e estilos de vida sustentáveis, direitos humanos, igualdade de gênero, promoção de uma cultura de paz e não-violência, cidadania global, e valorização da diversidade cultural e da contribuição da cultura para o desenvolvimento sustentável. **Aumentar** o contingente de professores qualificados, inclusive por meio da cooperação internacional para a formação de professores, nos países em desenvolvimento, especialmente os países de menor desenvolvimento relativo e pequenos Estados insulares em desenvolvimento.

Objetivo 5: Alcançar a igualdade de gênero e empoderar todas as mulheres e meninas.



Acabar com todas as formas de discriminação contra todas as mulheres e meninas em toda parte. **Eliminar** todas as práticas nocivas, como os casamentos prematuros, forçados e de crianças. **Garantir** a participação plena e efetiva das mulheres e a igualdade de oportunidades para a liderança em todos os níveis de tomada de decisão na vida política, econômica e pública. **Aumentar** o uso de tecnologias de base, em particular as tecnologias de informação e comunicação, para promover o empoderamento das mulheres.

Objetivo 6: Assegurar a disponibilidade e gestão sustentável da água e saneamento para todos.



Alcançar o acesso universal e equitativo à água potável, segura e acessível para todos. **Melhorar** a qualidade da água, reduzindo a poluição, eliminando despejo e minimizando a liberação de produtos químicos e materiais perigosos. **Proteger** e **restaurar** ecossistemas relacionados com a água, incluindo montanhas, florestas, zonas úmidas, rios, aquíferos e lagos. **Apoiar** e fortalecer a participação das comunidades locais, para melhorar a gestão da água e do saneamento.

Objetivo 7: Assegurar o acesso confiável, sustentável, moderno e a preço acessível à energia para todos.



Combustíveis fósseis e suas emissões de gases de efeito estufa provocam mudanças drásticas no clima, precisamos: **Atender** às necessidades da economia e proteger o meio ambiente é um dos grandes desafios para o desenvolvimento sustentável. **Refletir** sobre a importância de fontes não renováveis e poluidoras, para fontes renováveis limpas, com especial atenção às necessidades das pessoas e países em situação de maior vulnerabilidade.

Objetivo 8: Promover o crescimento econômico sustentado, inclusivo e sustentável, emprego pleno e produtivo e o trabalho decente para todos.



Promover políticas orientadas para o desenvolvimento, que apoiem as atividades produtivas, geração de emprego decente, empreendedorismo, criatividade e inovação. **Reduzir** substancialmente a proporção de jovens sem emprego, educação ou formação. **Promover** ambientes de trabalho seguros e protegidos para todos os trabalhadores, incluindo os trabalhadores migrantes, em particular as mulheres migrantes, e pessoas com emprego precário. **Conceber** e implementar políticas para promover o turismo sustentável, que gera empregos, promove a cultura e os produtos locais.

Objetivo 9: Construir infraestruturas resilientes, promover a industrialização inclusiva e sustentável e fomentar a inovação.



Fortalecer a pesquisa científica, melhorar as capacidades tecnológicas de setores industriais em todos os países, particularmente nos países em desenvolvimento. **Apoiar** o desenvolvimento tecnológico, a pesquisa e a inovação. **Aumentar** significativamente o acesso às tecnologias de informação e comunicação e se empenhar para procurar ao máximo oferecer acesso universal e a preços acessíveis à internet.

Objetivo 10: Reduzir a desigualdade dentro dos países e entre eles.



O mundo é mais desigual hoje do que em qualquer momento da história desde 1940, precisamos: **Empoderar** e **promover** a inclusão social, econômica e política de todos, independentemente da idade, sexo, deficiência, raça, etnia, origem, religião, condição econômica ou outra. **Facilitar** a migração e a mobilidade ordenada, segura, regular e responsável de pessoas, inclusive por meio da implementação de políticas de migração planejadas e bem geridas.

Objetivo 11. Tornar as cidades e os assentamentos humanos inclusivos, seguros, resilientes e sustentáveis.



Transformar significativamente a construção e a gestão dos espaços urbanos é essencial para que o desenvolvimento sustentável seja alcançado. **Fortalecer** esforços para proteger e salvaguardar o patrimônio cultural e natural. **Reduzir** o impacto ambiental negativo per capita das cidades, inclusive prestando especial atenção à qualidade do ar, gestão de resíduos municipais e outros.

Objetivo 12. Assegurar padrões de produção e de consumo sustentáveis.



Reduzir pela metade o desperdício de alimentos. reduzir substancialmente a geração de resíduos por meio da prevenção, redução, reciclagem e reuso. **Garantir** que as pessoas, em todos os lugares, tenham informação relevante e conscientização sobre o desenvolvimento sustentável e estilos de vida em harmonia com a natureza. **Desenvolver** e implementar ferramentas para monitorar os impactos do desenvolvimento sustentável para o turismo sustentável que gera empregos, promove a cultura e os produtos locais.

Objetivo 13. Tomar medidas urgentes para combater a mudança climática e seus impactos.



A mudança do clima é um evento transnacional, cujos impactos estão desregulando economias nacionais e afetando pessoas em todos os lugares, principalmente aquelas em situação de maior vulnerabilidade, precisamos: **Melhorar** a educação, aumentar a conscientização e a capacidade humana e institucional sobre mitigação global do clima, adaptação, redução de impacto, e alerta precoce à mudança do clima. **Promover** mecanismos para a criação de capacidades para o planejamento relacionado à mudança do clima e à gestão eficaz, inclusive com foco em mulheres, jovens, comunidades locais e marginalizadas.

Objetivo 14. Conservação e uso sustentável dos oceanos, dos mares e dos recursos marinhos para o desenvolvimento sustentável.



Os oceanos tornam a vida humana possível por meio da provisão de segurança alimentar, transporte, fornecimento de energia, turismo, dentre outros. Além, por meio da regulação da sua temperatura, química, correntes e formas de vida, os oceanos regulam muitos dos dos serviços ecossistêmicos mais críticos do planeta, como ciclo do carbono e nitrogênio, regulação do clima, e produção de oxigênio. 40% dos oceanos estão sendo afetados incisiva e diretamente por atividades humanas, como poluição e pesca predatória, o que resulta, principalmente, em perda de habitat, introdução de espécies invasoras e acidificação. Nosso lixo também ajuda na degradação dos oceanos – há 13.000 pedaços de lixo plástico em cada quilômetro quadrado. É por isso que precisamos **gerenciar** e **proteger** a vida na água.

Objetivo 15. Proteger, recuperar e promover o uso sustentável dos ecossistemas terrestres, gerir de forma sustentável as florestas, combater a desertificação, deter e reverter a degradação da terra e deter a perda de biodiversidade.



Assegurar a conservação, recuperação e uso sustentável de ecossistemas terrestres e de água doce interiores e seus serviços. **Combater** a desertificação, restaurar a terra e o solo degradado, incluindo terrenos afetados pela desertificação, secas e inundações. **Tomar** medidas urgentes para acabar com a caça ilegal e o tráfico de espécies da flora e fauna protegidas e abordar tanto a demanda quanto a oferta de produtos ilegais da vida selvagem. **Integrar** os valores dos ecossistemas e da biodiversidade ao planejamento nacional e local.

Objetivo 16. Promover sociedades pacíficas e inclusivas para o desenvolvimento sustentável, proporcionar o acesso à justiça para todos e construir instituições eficazes, responsáveis e inclusivas em todos os níveis.



Promover instituições fortes, inclusivas e transparentes, a manutenção da paz e o respeito aos direitos humanos baseados no Estado de direito são a base para o desenvolvimento humano sustentável. **Acabar** com abuso, exploração, tráfico e todas as formas de violência e tortura contra crianças. **Promover** e fazer cumprir leis e políticas não discriminatórias para o desenvolvimento sustentável. **Assegurar** o acesso público à informação e proteger as liberdades fundamentais, em conformidade com a legislação nacional e os acordos internacionais.

Objetivo 17. Fortalecer os meios de implementação e revitalizar a parceria global para o desenvolvimento sustentável.



Os ODS só serão realizados mediante um compromisso renovado de cooperação entre as comunidades internacional e uma parceria global ampla que inclua todos os setores interessados e as pessoas afetadas pelos processos de desenvolvimento.

Os 17 ODS permeiam as Diretrizes Curriculares de Leme Esperamos que este projeto de Cooperação Internacional, firmado entre a UNESCO e a Secretaria Municipal de Educação de Leme SP, seja o mediador, com destacada distinção, destas Diretrizes Curriculares originais e criativas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

"Na saudade descobrimos que pedaços de nós já ficaram para trás. E descobrimos, na saudade, uma coisa estranha: desejamos encontrar, no futuro, aquilo que já experimentamos como alegria, no passado. Só podemos amar o que um dia já tivemos."

Rubem Alves

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao chegar ao final deste intenso **percurso formativo**, que envolveu todas as pessoas da cidade de Leme SP, que convocou todos os educadores, professores e gestores, da rede municipal de educação, que dialogou com os alunos e alunas, com os servidores, com todas as unidades escolares, na direção de registrar um documento norteador das práticas curriculares na cidade**,** somos tomados de uma sensação de *alegria* e de *honra*. Alegria por ter cumprido os ideais anunciados, por ter buscado ouvir todas as pessoas que manifestaram intencionalidades de contribuir com este processo. E a honra advém da consciência de saber que este documento irá impulsionar a Educação lemense por uma década, ou mais, a depender de sua implementação e inserção na vida cultural e escolar da cidade e de seus habitantes. Trata-se de um caminho, como dissemos desde o início, de um percurso feito por milhares de pessoas, na direção generosa de produzir condições educacionais humanizadoras e acolhedoras para todas as crianças, sujeitos de direitos, da cidade de Leme SP, as que já existem e as que ainda virão.

Pois um documento curricular se põe como um testamento que se lega às gerações vindouras, além de ser o fiador da aprendizagem de todos os sujeitos aprendentes das escolas. A educação pública é direito de todos e dever da família e do Estado, dissemos desde o começo do caminho. Sobre esta noção de Direito constituímos todo o fundamento legal e pedagógico deste processo e deste produto. O *produto* pode ser visualizado neste livro, denso, rico, pluralista, feito pela polifonia das vozes de os segmentos e de todas as interlocuções da cidade, envolvidas com a Educação. Mas o *processo* ficará para sempre, inscrito nos corações e nas mentes de todos os que participaram de suas múltiplas atividades, que estiveram nas palestras e conferências, nos debates, nas horas de trabalho pedagógico coletivo, nas jornadas de formação, nas conferencias, nos contatos pessoas nas escolas, nas reuniões de sistematização e de organização de sugestões, entre outras tantas.

Este documento que ora firmamos – Diretrizes Curriculares da Educação Básica Municipal de Leme SP (2020), além de cumprir criteriosamente a obrigação municipal de construir, de maneira democrática e participativa, o seu Currículo próprio, a partir das características mesmas da cidade e de seus habitantes, tal como prescrevem as leis que regem esta matéria educacional, faz isso rigidamente dentro dos prazos legais previstos, neste complexo ano de 2020. Melhor ainda, assume escolhas pedagógicas que consagram o protagonismo da Criança e de sua Infância, a mediação do professor, a gestão democrática das escolas, a participação dialógica dos pais nas atividades escolares – além de outros tantos pontos de elevada consideração da importância da qualidade social da Educação e da Escola.

No transcorrer dos anos, este documento irá inspirar o perfil de professor e professora que deverão ser contratados par atuar na Educação Pública, deverá ainda orientar as políticas públicas de oferta e de manejo de vagas, deverá de estimular práticas de avaliação emancipatórias e de consolidar a cidade como espaço de cidade educadora, as

escolas como instituições de acolhimento e reconhecer a importância dos professores na mediação de todo este processo. A Escola de Leme SP será um lugar de humanização e de desenvolvimento humano, de formação para a cidadania e para a sustentabilidade, de promoção da cultura da paz e de combate a todo tipo de violência, de discriminação de qualquer natureza, em função da orientação sexual, etnia, religião ou classe social, Um escola de Direitos Humanos, humanizada e humanizadora, é o que define o perfil deste processo de reflexão e de humanização.

Esta obra é de autoria coletiva, todos os educadores e professores, os gestores e especialistas, os coordenadores e coordenadoras pedagógicos, os servidores da Educação, os pais e responsáveis, os especialistas e supervisores – todos, absolutamente todos, são autores de cada parte e de cada palavra, conceito, ideia e juízo que aqui se sistematiza e se expressa. A autoria coletiva nos dá a autoridade de zelar pelos valores que o documento carrega e condensa, e de implementar na prática tais valores e dispositivos. Só pode exigir algo com autoridade quem se sente autor de um processo exigente como este.

Enfim, que o documento possa ser lido, avaliado, questionado e melhorado constantemente. Tudo o que fazemos tem igualmente a precariedade de cada momento, na busca mesma da perfeição que aspiramos constantemente. Então, a despeito das vontades envolvidas, ainda aparecem lacunas e desafios, contradições e necessidades, este processo inacabado, por que é histórico, se expressa igualmente como uma nova possibilidade, a de criar uma cultura de afirmação e de implementação de tais diretrizes curriculares. A implementação destes dispositivos, sejam as ideias e os conceitos, sejam os conhecimentos e os conteúdos, sejam as mediações pedagógicas, sejam as vivências e as experiências coletivas e pessoais, é um processo longo, demorado e dialético, cheio de idas e vindas, de avanços e de refluxos, de passos e descompassos.

Sonhar juntos e planejar juntos uma escola de acolhimento e de ensinamento, que seja capaz de comprometer-se com o desenvolvimento humano de suas crianças, de seus adolescentes e de seus jovens – cada um em sua etapa de vida – buscando oferecer-lhes o melhor de nossa civilização, os conhecimentos, as Artes, a Ética, os valores sociais e culturais, a Cultura e os Esportes, a afetividade e a sensibilidade, o respeito ao Meio Ambiente e à diversidade do mundo, o multiculturalismo e a cultura da paz, esta é a fundamentação deste caminho curricular que fizemos igualmente juntos.

BIBLIOGRAFIA DE APOIO - FUNDAMENTAÇÃO JURÍDICA E PEDAGÓGICA.

ALMEIDA, Ordália Alves de. **Educação Infantil: Quais Funções? Quais Instâncias? Intermeio** (UFMS), Editora da UFMS, v. 20, n.20, p. 62-73, 2004.

_____. **História da Educação - o lugar da Infância no contexto histórico educacional**. 1ª. ed. Cuiabá - MT: Editora da UFMT, 2006. v. 4000.

ALMEIDA, Ordália Alves de; SALMAZE, Maria Aparecida. (Org.). **Primeira Infância no século XXI: direito das crianças de viver, brincar, explorar e conhecer o mundo**. 1. ed. Campo Grande - MS: Oeste, 2013. v. 1.

ALVES, Rubem. **A grande arte de ser feliz**. São Paulo: Planeta, 2014.

_____. **Entre a ciência e a sapiência: O dilema da educação**. São Paulo: Loyola, 1999.

_____. **A educação dos sentidos: Conversas sobre a aprendizagem e a vida**. São Paulo: Planeta, 2018.

ANDRADE, Cyrce. A formação lúdica do professor. In: **Jogos e brincadeiras: desafios e descobertas**. 2 ed. Salto para o Futuro. Ano XVIII, Boletim 07, p. 57-64, maio/2008.

ANTONIO, Clésio Acilino; LUCINI, Marizete. **Ensinar e aprender na educação do campo: processos históricos e pedagógicos em relação**. Caderno CEDES. vol.27, n.72, p. 177-195, 2007.

APPLE, Michel. **Política cultural e educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

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

ARELARO, Ligia Maria Leão; JACOMINI, Márcia Aparecida; KLEIN, Sylvie Bonifácio. **O ensino fundamental de nove anos e o direito à educação**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.37, n.1, 220p. 35-51, jan./abr. 2011.

ARELARO, Lisete Regina Gomes. **O ensino fundamental no Brasil: avanços, perplexidades e tendências**. *Educ. Soc.* Campinas: vol. 26, n. 92, p. 1039-1066, Especial - Out. 2005.

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

ARISTÓTELES. **Ética a Nicômaco**. São Paulo: Martin Claret, 2005.

ARROYO, Miguel. **Currículo e a Pedagogia de Paulo Freire**. In. RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Educação. Caderno pedagógico 2: Semana Pedagógica Paulo Freire. Porto Alegre: Corag, 2001. p. 42-54.

ARROYO, Miguel. **Ciclos de Desenvolvimento Humano e Formação de Educadores. Educação e Sociedade**. Campinas: n. 68, p. 143-162, 1999.

_____. **Currículo, Território em Disputa.** Petrópolis: Vozes, 2013.

_____. O direito a tempos-espaços de um justo e digno viver. In MOLL, Jaqueline et al. **Caminhos da Educação Integral no Brasil: direitos a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012.

_____. **Outros Sujeitos, Outras Pedagogias**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

_____. **Educação e exclusão da cidadania**. In: BUFFA, Ester et al. *Educação e cidadania. Quem educa o cidadão?* 5. ed. São Paulo: Cortez, 1995, p. 31-80.

ARROYO, Miguel; SILVA, Maurício Roberto da (orgs). **Corpo e Infância**: exercícios tensos de ser crianças: por outras pedagogias dos corpos. Petrópolis: Vozes, 2012.

AZAMBUJA, Leonardo Dirceu. **Pedagogia do Oprimido, Pedagogia Histórico Crítica: aproximações necessárias**. UNIJUI. IX Anped Sul, 2012. Disponível em: http:// www.portalanpedsul.com.br/.../2012/.../05_28_21_1645-6457-1-PB.pdf.

BAKHTIN, Mikhail. **A estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. **Organização do Espaço e do Tempo na Escola Infantil.** In CRAIDY C. E KRAERCHER, G. **Educação Infantil: prá que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Por Amor e por Força – rotinas na educação infantil.** Porto Alegre: Artmed, 2006.

BARCELOS, Luciana Bandeira. **O que é qualidade na educação de jovens e adultos? Educação e Realidade**, v. 2, p.487-509, 2014.

BARCELOS, Luciana Bandeira; SOARES, Andreia Cristina da Silva. **Financiamento e Gestão da Qualidade de Ensino: limites e possibilidades na Educação de Jovens e Adultos**. Síntese: Revista do Tribunal de Contas do Estado do Rio de Janeiro, v. 7, p. 45-57, 2012.

BARRETO, Vera. **Paulo Freire para educadores**. São Paulo: Arte & Ciência, 1998.

BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; SOUSA, Sandra Zákia. **Reflexões sobre as políticas de ciclos no Brasil.** Cadernos de Pesquisa, vol. 35, núm. 126, set. Dez., 2005, pp. 659-688. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/cp/v35n126/a07n126. pdf. Acesso em: 28 de abril 2020.

BATESON, Gregory. **Steps to an ecology of mind**. Chicago, University of Chicago Press, 2000.

BECCHI, Egle; BONDIOLI, Anna; FERRARI, Monica; GARIBOLDI, Antonio. **Ideias Orientadoras para a Creche: a qualidade negociada**. Campinas: Autores Associados, 2012. Disponível em: https://pedagogiadavirtualidade.wordpress.com/2013/03/11/corpo-consciente-uma-experiencia-com-linguagens-na-educacao-infantil/.

BENAVENTE, Ana. As ciências da educação e a inovação das práticas educativas. In: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. **Decisões nas políticas e práticas educativas**. Porto: SPCE, 1992.

BENJAMIN, Walter. **Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação**. São Paulo: Editora 34, 2010.

BENTO, Jorge. **Contextos da pedagogia do desporto: perspectivas e problemáticas.** Lisboa: Livros Horizonte, 1999.

BLEY, Regina de Cássia Bergamaschi. **Estado, Sociedade e as Políticas Públicas para as Mulheres**. In: Eduardo Faria Silva, José Antonio Peres Gediel, Silvia Cristina Trauczynski. (Org.). **Direitos Humanos e Políticas Públicas**. 1a ed. Curitiba: Universidade

Positivo, 2014

BOBBIO, Norberto. **A Era dos Direitos**. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

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

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

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

BORBA, Ângela Meyer. O brincar como um modo de ser e estar no mundo. In: **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília: Estação Gráfica, 2006, 33 - 45.

BOURDIEU, Pierre. **A miséria do mundo**. Petrópolis: Vozes, 2005.

BRACHT, Valter. **Sociologia crítica do Esporte: uma introdução.** Ijuí-RS: Editora Unijuí, 2003.

BRAKLING, Kátia Lomba. **Sobre a leitura e a formação de leitores**. São Paulo: SEE: Fundação Vanzolini, 2004.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação.** São Paulo: Brasiliense, 2003.

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

_____. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei 8.069. Brasília: 1990.

_____. **Estatuto da Igualdade Racial**. Lei nº 12.228. Brasília: 2010.

_____. **Lei Maria da Penha.** Lei N.°11.340. Brasília: 2006.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico, 2018.

_____. **Decreto nº 7.083,** de 27 de janeiro de 2010. Dispõe sobre o Programa **Mais Educação**. Diário Oficial da União. Brasília, DF. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7083.htm. Acesso em: 20 abr. 2020.

_____. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência**. Lei nº 13.146. Brasília: 2015. CNE

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n° 9.394**, de dezembro de 1996. Brasília: 1997.

_____. **Lei nº 13.005/2014. Plano Nacional de Educação (PNE)** 2. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edição Câmara, 2015.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: 2017.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica**. Diário Oficial da União. Brasília, DF: de 9 jul. 2010.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

_____. Ministério da Educação. **Ensino Fundamental de 9 anos: passo a passo do processo de implementação**. 2ª. ed. Brasília: 2009.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Caminhos para elaborar uma proposta de educação integral em jornada ampliada; como ampliar tempos, espaços e oportunidades educativas para crianças, adolescentes e jovens aprenderem**. Brasília: 2013a. (Série Mais Educação).

_____. Ministério da educação. Secretaria de Educação Básica. **Programa Novo Mais Educação: Documento Orientador.** Versão I. Brasília: Out/2016. Disponível em www.portal.mec.gov.br/programa-novo-mais-educação. Acesso em abr. 2020.

_____. Portaria Normativa Interministerial nº 17, de 24 de Abril de 2007. **Institui o Programa Mais Educação.** Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/mais_educacao.pdf. Acesso em 17 mar. 2020.

_____. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília, DF: 2010.

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

_____. **Agenda Territorial de Desenvolvimento Integrado de Alfabetização e de Educação de Jovens e Adultos.** Brasília, DF: Ministério da Educação/SECAD, 2008.

_____. **Censo 2010**. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), 2010. INEP.

_____. **Censo Escolar 2012**. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2013.

_____. **Censo Escolar 2013**. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2014.

_____. **Censo Escolar 2014**. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2015.

_____. **Censo Escolar 2015**. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2016.

_____. **Conferências Nacionais de Educação Básica (Documento final***)*. Brasília, DF: MEC, 2008.

_____. **Conferências Nacionais de Educação: construindo o sistema nacional articulado de educação – o Plano Nacional de Educação, Diretrizes e Estratégias de Ação (Documento final)**. Brasília, DF: MEC, 2010.

_____. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE 11/2000. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adulto***s*. Brasília, DF: CNE, 2000.

_____. Decreto nº 5840 de 13 de julho de 2006. **Cria o Programa Nacional de Integração da Educação Básica Profissional com a Educação na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA)**. Brasília, DF: Presidência da República, 2006.

_____. Lei 12.513/2011. **Programa Nacional e Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC)**. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2011.

_____. Lei no 11.129, de 30 de junho de 2005. **Programa Nacional de Inclusão de Jovens (PROJOVEM)**. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2005.

_____. Ministério do Meio Ambiente. **Programa Nacional de Educação ambiental**. Brasília: 2003.

_____. **Ampliação do ensino fundamental para nove anos: relatório do Programa**. Brasília: SEB/MEC, 2004. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em 07.12.2018.

_____. Conselho nacional de Educação. **Parecer nº. 7, de 7 de julho de 2010. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove Anos.** Brasília: 2010.

_____. Lei 11.494 - **Regulamenta o FUNDEB, altera a Lei n° 10.195 e dá outras providências**. 2007.

_____. Lei nº. 11.114, de 9 de maio de 2005. **Altera os arts. 6º, 30, 32 e 87 da Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade**. Brasília: Imprensa Oficial, 2005.

_____. 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**, **dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade.** Brasília: Imprensa Oficial, 2006.

_____. Lei nº. 13.005/2014. **Plano nacional de Educação (PNE)**. Brasília: MEC, 2014. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em 07.12.2018.

_____. MEC/SEB. **O ensino fundamental de nove anos: orientações gerais**. Brasília: MEC/SEB, 2004.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer n°. 22/98**, aprovado em 17 de dezembro de 1998.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/SEB nº. 3**, de 3 de agosto de 2005.

_____. Ministério da Educação. **Elementos conceituais e metodológicos para a definição dos direitos de aprendizagem e de desenvolvimento do ciclo de alfabetização (1º, 2º. e 3º. Anos) do ensino fundamental.** Brasília: 2012.

_____. Ministério da Educação. Instituto nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). *Censo Escolar.* **Sinopse Estatística dos anos de 2003 a 2008**.

_____. Ministério da Educação. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para Educação Infantil.** Brasília: Secretaria de Educação Básica, v. 2, 2006.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: 2010.

_____. Ministério da educação. Secretaria de Educação Básica. **Pacto Nacional de Alfabetização na idade certa.** Brasília: 2012.

_____. Parecer CNE/CEB 11. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino**

Fundamental de 9 anos. Brasília: 2010.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ensino fundamental de 9 anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília: 2007.

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

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

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

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

_____. Orientação Normativa nº 01/13. **Avaliação na Educação Infantil: Aprimorando os olhares.** São Paulo: 2014.

_____. **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade.** *(*Org.) Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

_____. **Lei nº. 10.172, de 2001. Estabelece o Plano Nacional de Educação/PNE**. Brasília: 2001.

_____. Ministério da Educação. **Indagações sobre Currículo**. Antônio Flávio Moreira e Miguel G. Arroyo (coordenadores). Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, nov. de 2008.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Ensino Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: ensino fundamental, 1a a 4a séries.** Brasília: 1997. 10v.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Ensino Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: ensino fundamental, 5a a 8a séries**. Brasília: 1998. 10v.

_____. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). **A criança no ciclo de alfabetização***.* Caderno 02 / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. – Brasília: MEC, SEB, 2015.

_____. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). **Currículo no ciclo de alfabetização: consolidação e monitoramento do processo de ensino e de aprendizagem***.* Ano 2, unidade 1. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012. 47 p.

_____. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Caderno de educação especial: a alfabetização de crianças com deficiência: uma proposta inclusiva**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012.

_____. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional*.* **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: Educação Inclusiva***.* Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional.

Brasília: MEC, SEB, 2014.

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

BRONFENBRENNER, Urie. **A ecologia do desenvolvimento humano.** Porto Alegre: ArtMed, 1979.

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

_____. **Jogo e educação**. Porto Alegre: ArtMed, 1999.

CALDART, Roseli Salete. Por Uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. In: KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete (Org.). **Educação do Campo: identidade e políticas públicas**. Brasília-DF: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 2002.

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

CAMPOS, Maria Malta; ROSEMBERG, Fúlvia; FERREIRA, Isabel Mendes. **Creches e pré-escolas no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1992.

_____. **Critérios para um Atendimento em Creches que respeite os Direitos Fundamentais das Crianças.** 6ª.ed. Brasília: MEC, SEB, 2009.

CANDIDO, Antônio. **A estrutura da escola**. *Separata Boletim CBPE.* Rio de Janeiro: CBPE/INEP, 1959.

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

CAVALIERE, Ana Maria. Escolas de tempo integral: uma ideia forte, uma experiência frágil**.** In: Ana Maria Villela Cavaliere; Lígia Martha Coimbra da Costa Coelho. (Org.). **Educação brasileira e(m) tempo integral.** Petrópolis - RJ: Vozes, 2002.

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

COELHO, Ligia Martha Costa. **Escola pública de horário integral**. Revista Presença Pedagógica, maio/jun. 1997, n.15

COMPARATO, Fábio Konder. **A afirmação Histórica dos Direitos Humanos**. São Paulo: Saraiva, 1999.

CORDEIRO, Jaime. **Didática**. São Paulo: Contexto, 2007.

CORRÊA, Bianca Cristina. A educação infantil. In: OLIVEIRA, Romualdo Portela de.; ADRIÃO, Theresa. (Orgs.). **Organização do ensino no Brasil**. São Paulo: Xamã, 2002.

CORSARO, William. **Sociologia da infância**. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

COSTA, Moacir. **Sexualidade na Adolescência. Dilemas e crescimento**. São Paulo: L&PM, 1986.

COSTA. Vera Lúcia Cabral. **Descentralização da educação – novas formas de coordenação e financiamento**. São Paulo: Fundap / Cortez, 2000.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **A Educação Básica no Brasil. Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 169-201, set-dez., 2002.

DALLARI, Dalmo. **Direitos humanos e cidadania**. São Paulo: Moderna, 1998, p. 14.

DAMO, Arlei S. **Senso de jogo**. In: Revista Esporte e Sociedade, 2005.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. **Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**. Salamanca: Espanha, 1994.

DEWEY, John. **The essential Dewey**. Indianapolis, Indiana University Press, 1950.

ECCO, Idanir; NOGARO, Arnaldo. **A Educação em Paulo Freire como processo de humanização**. In: Formação de professores, complexidade e trabalho docente. XII Congresso Nacional de Educação. PUC-PR. 26-29.10.2015.

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

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. **Educação pré-escolar e cultura: para uma pedagogia da educação infantil**. 2ª ed. Campinas: Cortez / Unicamp, 2002.

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

FÁVERO, Osmar. Políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil. In: SOUZA, José dos Santos; SALES, Sandra Regina (Orgs). **Educação de Jovens e Adultos: políticas e práticas educativas**. Rio de Janeiro: NAU Editora: EDUR, 2011. 240p., pp. 29-48.

FÁVERO, Osmar; FREITAS, Marinaide. A educação de adultos e de jovens e adultos. Um olhar sobre o passado e o presente. p.365-392. In: ***InterAção***, Goiânia, v. 36, n. 2, jul./dez. 2011.

FERRARO, Alceu Ravanello. **História inacabada do analfabetismo no Brasil**. São Paulo, Cortez, 2009.

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

FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre a alfabetização**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 1987.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FINCO, Daniela. et alli. **Campos de experiências na escola da infância.** Campinas, Leitura Crítica, 2016.

FORNEIRO, Lina I. A Organização dos Espaços na Educação Infantil. In ZABALZA, M. **Qualidade em Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1998, pp. 229 a 281.

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

FRANZOI, N. L.; SILVA, C. O. B., COSTA, R. de C. D. PROEJA E PRONATEC: a dança dos atores entre a formulação e a implementação de políticas governamentais. In: **XXVI Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação – Anpae**, 2013, Recife. Anais do evento. Recife [s.n.], 2013.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez, 1975.

_____. **Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra**. São Paulo: Paz e Terra, 1960.

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

_____. **À sombra desta mangueira**. São Paulo: Olho d'Água, 1995. 101.

_____. **Abertura do Congresso Brasileiro de Leitura**. Campinas: novembro de 1981.

_____. **Educação: o sonho possível**. In. BRANDÃO, C. R. (org.) O educador: vida e morte. Rio de Janeiro: Graal, 1982.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Ciclos, seriação e avaliação. Confronto de lógicas**. São Paulo: Moderna, 2003.

_____. **Crítica da Organização do Trabalho Pedagógico.** São Paulo: Papirus, 1994.

_____. **Eliminação adiada: o ocaso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino**. Educação & Sociedade, vol. 28, núm. 100, out. 2007. P. 965 – 987.

_____. **Projeto histórico, ciência pedagógica e "didática"**. Educação e sociedade nº 27. 1987.

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

FREITAS, Marcos Cézar de. O sentido da forma. In: GOULART FARIA, A.L. (org). **O coletivo infantil**. São Paulo: Cortez, 2007, p. 2-9.

FREITAS, Marcos Cezar de; BICCAS, Maurilane de Souza. **História social da educação no Brasil (1926-1996).** São Paulo: Cortez, 2009.

FRÖEBEL, Friedrich W. **A educação do homem**. Passo Fundo, Editora da Universidade de Passo Fundo, 2001.

FURTADO, Júlio César. **Formar para incluir ou incluir para formar**? Revista aprendizagem (Pinhais, PR), v. 5, p. 12-14, 2007

GADOTTI, Moacir. **História das ideias pedagógicas**. 8.ed. São Paulo: Ática, 1999.

_____. **Educação integral no Brasil: inovações em processos**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2009. (Série Educação Cidadã, v. 4).

_____. **Pedagogia da Terra.** Petrópolis: Vozes, 2000.

_____. **Convocados uma vez mais: ruptura, continuidade e desafios do PDE**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2008.

_____. **Pedagogia da Práxis**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1998.

GALIAN, Cláudia; SAMPAIO, Maria das Mercês. **Educação em tempo integral: implicações para o currículo da escola básica**. Agosto de 2012.

GADOTTI, Moacir. e ROMÃO, José Eustáquio. **Educação de jovens e adultos: teoria, prática e proposta**. São Paulo: Cortez, 2013.

GARVEY, Catherine. **A brincadeira: a criança em desenvolvimento**. Petrópolis: 2015.

GASPARIN, João Luiz. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. 4.ed. rev. e ampliada. Campinas-SP: Autores Associados.

GEBAUER, Gunter. **Mimesis**. Hamburgo: Rowohlts, 1992.

GIROUX, Henry. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas,1998.

_____. **Teoria crítica e resistência em educação – para além das teorias de reprodução**. Petrópolis: Vozes, 1986.

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

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

GOES, Moacir de. **De pé no chão também se aprende a ler. (1961-1964) Uma Escola Democrática**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

GOMES, Alessandra. **Democratização do ensino em questão: a relevância política do fim da reprovação escolar**. Dissertação (Mestrado em Educação). São Paulo: Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2004.

GOMEZ, Margarita V. **Alfabetização na esfera digital: Uma proposta freireana**. Revista Educação em Foco. Universidade Federal de Juiz de Fora. Fevereiro de 2010. Disponível em: http://www.ufjf.br/revistaedufoco/files/2010/02/06.pdf. Acesso em 27.04.2020.

GONÇALVES, Antonio Sérgio. **Reflexão sobre educação integral e escola de tempo integral**. Cadernos CENPEC n.º 2. Educação Integral. 2006.

GRIGOROWITSCHS, Tamara. **Jogo, mimese, socialização**. São Paulo: Alameda, 2011.

HADDAD, Jane Patrícia; **O que quer a escola? Novos olhares possibilitam outras práticas**. 1. ed. Rio de Janeiro: WAK, 2009.

HADDAD, Sérgio.; DI PIERRO, Maria Clara. **Escolarização de jovens e adultos**. Revista Brasileira de Educação, nº. 14, Mai/Jun/Jul/Ago 2000, p. 108-194.

HAMBURGO. **Declaração de Hamburgo sobre Educação de Adultos**. V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos: V CONFINTEA, Alemanha: Julho, 1997.

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

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

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura**. São Paulo:

Perspectiva, 1973.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Pesquisa Nacional por Amostragem dos Domicílios (PNAD)**. Brasília, DF: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), 2009.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Mapa do Analfabetismo no Brasil**. Brasília, DF: INEP, 2003.

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

JACOMINI, Marcia Aparecida. **Educar sem reprovar**. São Paulo: Cortez, 2010.

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

JOIA, Adelaide. **Brincar e aprender**. Curitiba: Appris, 2017.

JOLIBERT, Josette. **Formando crianças leitores de textos**. Porto alegre: Artmed, 1994.

JULIÃO, Elionaldo Fernandes. A diversidade dos sujeitos da educação de jovens e adultos. In: MEDEIROS, C.C; GASPARELLO, A; BARBOSA, J.L. **Educação de jovens, adultos e idosos: saberes, sujeitos e práticas**. Niterói: UFF/CEAD, 2015, p. 157-170.

JULIÃO, Elionaldo Fernandes; BEIRAL, Hellen Jannisy Vieira; FERRARI, Gláucia Maria. **As políticas de educação de jovens e adultos na atualidade como desdobramento da constituição e da LDB**. Revista do Programa de Pós-Graduação da Universidade do Sul de Santa Catarina. POIESIS. V.11, no. 19, p. 40-57, Jan-Jun 2017.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Brinquedos e materiais pedagógicos nas escolas infantis**. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, Universidade de São Paulo, vol. 27, n.2, 2001, p. 229-254.

_____. **A LDBEN e as instituições de educação infantil: desafios e perspectivas**. Revista Paulista de Educação Física, São Paulo, v. 4, p. 7-14, 2001.

_____. **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira, 1998.

KLEIMAN, Ângela. **Oficinas de leitura: teoria e prática**. São Paulo: Pontes, 1998

KRAMER, Sonia. A infância e sua singularidade. In: **BRASIL. Ensino Fundamental de Nove Anos - Orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília: Ministério da Educação, 2006. p. 17- 30.

LAHIRE, Bernard. **Sucesso educacional nas camadas populares: razões do improvável**. São Paulo: Ática, 2005.

LEBOVICI, Serge et alii. **Significado e função do brinquedo na criança**. Porto Alegre: ArtMed, 1985.

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

LEITE, S.A.S (org.) **Afetividade e letramento na educação de jovens e adultos**. São Paulo: Cortez, 2013.

LEME SP, Secretaria Municipal de Educação. **Plano Municipal de Educação**. Leme SP: Câmara Municipal, 2016.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Currículo Municipal de Leme SP (Proposta Inicial).** Leme: impresso, 2018.

LEMME, Paschoal. **Educadores**. Pernambuco: Fundação Joaquim Nabuco, 1942.

LÉVI-STRAUSS, Claude. **Raça e história**. São Paulo: Martins Fontes, 1960.

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

LIMA, Elmo de Souza. **Currículo das escolas do campo: perspectivas de rupturas** e inovação. In: LIMA, Elmo de Souza; SILVA, Ariosto Moura da. **Diálogos sobre Educação do Campo**. Teresina: EDUFPI, 2011.

LIMA, Mayumi W. de Souza. **A cidade e a criança**. São Paulo: Nobel, 1989.

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

LOPES, Amanda Cristina Teagno. **Educação infantil e registro de práticas**. São Paulo: Cortez, 2009.

LUCK, Heloisa. **Gestão Educacional: uma questão paradigmática**. 5.ª ed., Série: Cadernos de Gestão, Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem: componente do ato pedagógico**. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. **Sobre notas escolares: distorções e possibilidades**. São Paulo, Cortez, 2012.

_____. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

_____. **Avaliação em educação: questões epistemológicas e práticas**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2018.

MACHADO, Maria Margarida. **A educação de jovens e adultos no Brasil pós-Lei nº 9.394/96: a possibilidade de constituir-se como política pública.** Em Aberto, Brasília, v.22, n.82, p. 17-39, nov., 2009.

MAINARDES; Jefferson. **Escola em ciclos: fundamentos e debates**. São Paulo: Cortez, 2009.

MALINA, André. CESARIO, Sebastiana (ORG). **Esporte Fator de Integração e Inclusão Social**. Campo Grande-MS: UFMS, 2013.

MARQUES, Isabel; BAROUKHA, Josca Ailine. **Coleção Interações: Criança, dança e escola.** São Paulo: Blucher, 2012.

MARTINEZ, Mitjáns. **O Psicólogo na Construção Pedagógica da Escola: áreas de atuação e desafios para sua formação**. Campinas: Alínea, 2003.

MAYALL, Berry. **Towards a sociology for childhood: thinking from children's lives**. Buckingham: Open University Press, 2000.

MEAD, George Herbert. **Mind, self and society**. Chicago: Chicago University Press, 1952.

MOLL, Jaqueline. **Alfabetização possível. Reinventando o ensinar e o aprender**. Porto Alegre: Mediação, 2001.

MONLEVADE, João A.; SILVA, M. A. **Quem manda na educação no Brasil?** Brasília: Idea, 2000.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. **O Campo do currículo no Brasil: os anos 1990**. In *Didática, currículo e saberes escolares*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

_____. **Escola, currículo e a construção do conhecimento**. Campinas: Papirus, 1994.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. **Indagações sobre o currículo: currículo, conhecimento e cultura.** Brasília: Ministério da Educação, 2007.

MULLER, Fernanda**. Infâncias nas Vozes das Crianças: culturas infantis, trabalho e resistência***.* Educ. Soc. Campinas, vol. 27, nº 95, pp. 553-573, maio/ago.2006.

MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 2008.

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

NUNES, Cesar. **Pedagogia Luterana: dois olhares**. Porto Alegre: Concórdia e Ulbra, 2018.

_____. **A Educação Sexual da Criança: fundamentos teóricos e subsídios didáticos.** Campinas: Autores Associados, 2010.

_____. **História do Brasil.** São Paulo: Abril Cultural, 1998.

NUNES, César; POLLI, José Renato. **Educação, humanização e cidadania: fundamentos éticos e práticas políticas para uma pedagogia humanizadora***.* Jundiaí / Campinas: In House / Brasílica, 2018.

NUNES, Cesar Augusto R.; GOMES, Catarina. (Orgs). **Direitos Humanos, Educação e Democracia.** Campinas: Brasílica, 2018.

NUNES, Cesar Augusto R.; POLLI, José Renato. **Educação e Direitos Humanos: uma perspectiva crítica.** Jundiaí / Campinas: Edições Brasil, Fibra e Brasílica, 2019.

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

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

OLIVEIRA, Zilma Ramos de; ZURAWSKI, P.; MARANHÃO, Damaris; FERREIRA, M. V.; AUGUSTO, S. O.; ABBUD, Ieda. **O Trabalho do Professor na Educação Infantil***.* 1. ed. São Paulo: Biruta, 2012.

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

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

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlio. Pedagogia(s) da infância: reconstruindo uma práxis de participação. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlio.; KISHIMOTO, Tizuko Morchida; PINAZZA, Mônica Appezzato (Org**.). Pedagogia (s) da Infância – Dialogando com o passado, construindo o futuro**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. 1948.

ORTEGA Y GASSET, José. **A desumanização da arte**. São Paulo: Cortez, 2000.

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

PAIVA, Vanilda. **Educação popular e educação de adultos**. São Paulo: Loyola, 1987.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão da escola pública**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2005.

PATTO, Maria Helena de Souza. **A produção social do fracasso escolar**. Porto Alegre: Mediação, 2010.

PERISSÉ, Gabriel. **A biblioteca pessoal: os professores precisam de quem os ensine a ensinar - os livros**. Educação (São Paulo), v. n. 177, p. 52-53, 2012.

_____. **O Método Lúdico-Ambiental: uma reaproximação crítica**. Revista Internacional d'Humanitats, v. 16, p. 49-56, 2009.

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

_____. **Confinamento cultural, infância e leitura**. São Paulo: Summus, 1990.

PINTO, Maria Raquel Barreto**. Tempo e Espaço Escolares: O (des)confinamento da infância.** *ANPED.* Santa Catarina: GT Educação Fundamental n.13, 2005.

PISTRAK, Moisey Mikhaylovich. **Fundamentos da escola do trabalho.** São Paulo: Quarta. 1924.

POCHO, Cláudia Lopes. **Tecnologia Educacional: descubra suas possibilidades em sala de aula**. Cláudia Lopes Pocho, Márcia de Medeiros Aguiar, Marisa Narcizo Sampaio; Lígia Silva Leite (coord.). 8. Ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

PRAZERES, Guilherme de Almeida. **A família possível pelo afeto: uma abordagem dos pressupostos da família a partir da ética da autenticidade**. In NUNES, César Augusto; POLLI, José Renato (Orgs). **Educação e Direitos Humanos**. Jundiaí / Campinas: Edições Brasil; Fibra; Brasílica, 2019.

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

PROVENZANO, Bruna**. Percursos da educação integral em busca da qualidade e da equidade**. Beatriz Penteado L., Letícia Araújo Moreira da Silva. São Paulo: CENPEC: Fundação Itaú Social, Unicef, 2013.

QUINTEIRO, Jucirema. **Infância e Escola: uma relação marcada por preconceitos**. (Tese de Doutorado). Campinas, SP: Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2000.

QVORTRUP, Jens. **The palgrave handbokk of childhood studies**. London: Palgrave Macmillan, 2002.

RABELO, Edmar Henrique. **Avaliação: novos tempos, novas práticas**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

REBOLLO, M. Guilherme. **A Contabilidade como Instrumento de Controle e Proteção do Meio Ambiente.** Porto Alegre: Magister, 2001.

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

RINALDI, Carla. **Diálogos com Reggio Emilia**. São Paulo: Paz e Terra, 2012.

SAMPAIO, Maria das Mercês F. (coord.) **Relatório de análise de propostas curriculares de ensino fundamental e médio**. São Paulo; Brasília: MEC, 2010.

SAMPAIO, Maria das Mercês; FALSARELLA, Ana Maria; MENDES, Mônica, F. V. **A produção intelectual de crítica aos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental**. In: II Colóquio Luso-Brasileiro sobre Questões Curriculares/VI Colóquio sobre Questões Curriculares. vol. 1, p.1-10. Rio de Janeiro: 2004.

SÁNCHEZ GAMBOA, Silvio **A Epistemologia da pesquisa em educação.** Dissertação de Mestrado. (UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas). Campinas, 1996.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitanismo multicultural**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

_____. A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência. In: SANTOS, Boaventura de Sousa. **Para um novo senso comum: a ciência, o direito e a política da transição paradigmática**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2002. p. 13-117.

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

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

SAUL, Ana Maria. **Referenciais freireanos para a prática da avaliação**. Revista de Educação PUC-Campinas, Campinas, n. 25, p. 17-24, novembro 2008

SAVERI, Esmélia de Lourdes. **ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS: bases legais de sua implantação**. Práxis Educativa, Ponta Grossa, PR, v. 3, n. 1, p. 67 - 72, jan.-jun. 2008.

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia**. 39. ed. Campinas: Autores Associados, 2007a.

_____. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas-SP: Autores Associados, 2007b.

SAVIANI, Nereide. **Saber Escolar, currículo e didática: problemas da unidade conteúdo/método no processo pedagógico**. Campinas: Autores Associados, 2003.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Educação, sujeito e história**. São Paulo: Olho d`Água, 2001.

SILVA, Maria Cristiani Gonçalves. **A educação integral na escola de tempo integral: as condições históricas, os pressupostos filosóficos e a construção social da política de educação integral como direito no Brasil**. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP, 2018.

SIQUEIRA, Ivan Cláudio Pereira (Org**.) BNCC: Educação Infantil e Ensino Fundamental: processos e demandas no CNE**. São Paulo: Fundação Santillana, 2019.

SOARES, Leôncio José Gomes (org). **Educação de Jovens e Adultos - Diretrizes Curriculares Nacionais**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SOARES, Magda Becker. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas**. Revista Brasileira de Educação. n 25, p. 5-17, jan./abr. 2004.

_____. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1986.

STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. rev. e ampliada. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

STRECK, Danilo(org) **Paulo Freire: ética, utopia e educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

TAGLIAVINI, João e TAGLIAVINI, Maria Cristina Braga. **Estrutura e Funcionamento da Educação Básica: Constituição, Leis e Diretrizes**. São Carlos: Educar Direito, 2020.

TEIXEIRA, Anísio Spínola. **Educação é um direito de todos**. 4.ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 2009.

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

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

UNICEF. **Declaração mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. Brasília: UNICEF/Brasil, 1991.

VASCONCELLOS, Celso. **Avaliação: concepção dialética libertadora do processo de avaliação escolar. Cadernos pedagógicos do Libertad**, n. 3, São Paulo, Libertad, 14. ed.,1994.

VENTURA, Jaqueline. **A trajetória histórica da educação de jovens e adultos trabalhadores**. In: TIRIBA, Léa.; CIAVATTA, M. (Orgs). Trabalho e Educação de Jovens e Adultos. Brasília: Liber Livro e Editora UFF, 2011, 276p., pp. 57-97.

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

VIEIRA PINTO, Álvaro. **Consciência e realidade nacional**. Rio de Janeiro: ISEB, 1958.

_____. **Sete lições sobre educação de adultos**. São Paulo: Cortez, 1973.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. **Formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

_____. **Imaginação e Criação na Infância**. São Paulo: Ática, 2009.

_____. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

WEFFORT, Helena Freire; ANDRADE, Julia Pinheiro; COSTA, Natacha Gonçalves da. **Currículo e educação integral na prática: uma referência para estados e municípios**. 1. ed. São Paulo: Associação Cidade Escola Aprendiz, 2019. Disponível em https://educacaointegral.org.br/curriculo-na-educacao-integral/wp-content/uploads/2019/01/caderno-1-curriculo-e-ei-na-pratica.pdf. Acesso em: mar. 2020.

WILLIANS, Raymond. **Cultura**. Trad. de Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

WINNICOTT, Donald Woods. **Playing and reality**. New York: CRC Press, 1971.

ZITKOSKI, James. **Paulo Freire e a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

ZITKOSKI, Jaime; LEMES, Raquel K. **O Tema Gerador Segundo Freire: base para a interdisciplinaridade**. IX Seminário Nacional Diálogos com Paulo Freire: Utopia, Esperança e Humanização. Taquara-RS: FACCAT, 2015

ANEXOS

MEMÓRIAS

Queridos Educadores de Leme,

Trazemos para vocês as imagens de um pouco do que nós vivemos juntos nos últimos meses! Foi um trabalho intenso de formações e atividades que nos possibilitaram desenvolver as nossas Diretrizes Curriculares, um caminho construído com nossas mentes e corações!



No dia 12 de setembro de 2019 iniciamos nosso caminho, nosso currículo!



"Foi um dia memorável, pois operou grandes mudanças em mim. Mas isso se dá com qualquer vida. Imagine um dia especial na sua vida e pense como teria sido seu percurso sem ele. Faça uma pausa, você que está lendo, e pense na grande corrente de ferro, de ouro, de espinhos ou flores que jamais o teria prendido não fosse o encadeamento do primeiro elo em um dia memorável." Charles Dickens.





"Eu quero desaprender para aprender de novo. Raspar as tintas com que me pintaram. Desencaixotar emoções, recuperar sentidos (...) mas na profissão, além de amar, tem de saber. E o saber leva tempo pra crescer."
Rubem Alves

“Ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs a caminhar."
Paulo Freire



"Só é possível ensinar uma criança a amar, amando-a."
Johann Goethe









"Não se pode falar de educação sem amor."
Paulo Freire







"A educação em direitos humanos é muito mais que uma aula nas escolas ou um assunto para um dia; é um processo para dotar as pessoas de todos os instrumentos que elas necessitam para viver com segurança e dignidade." Kofi Annan

"A diversidade promove a tolerância. Quando você não encontra pessoas diferentes, não percebe coisas, não percebe o quanto tem em comum com elas." Malala Yousafzai





"Suspeito que nossas escolas ensinem com muita precisão a ciência de comprar as passagens e arrumar as malas. Mas tenho sérias dúvidas de que elas ensinem os alunos a arte de ver enquanto viajam." Rubem Alves







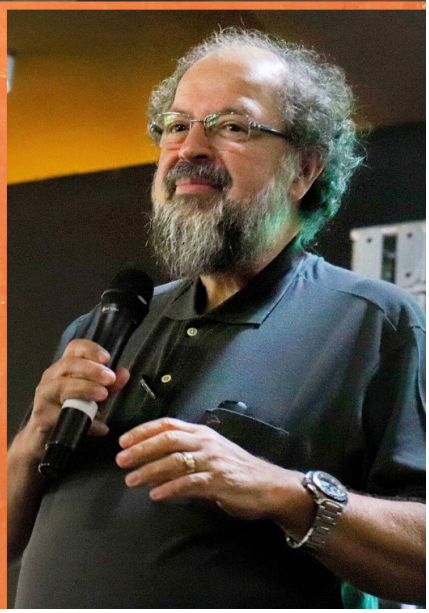


"Fracassei em tudo o que tentei na vida.
Tentei alfabetizar as crianças brasileiras, não consegui.
Tentei salvar os índios, não consegui.
Tentei fazer uma universidade séria e fracassei.
Tentei fazer o Brasil desenvolver-se autonomamente e fracassei.
Mas os fracassos são minhas vitórias.
Eu detestaria estar no lugar de quem me venceu".
Darcy Ribeiro


"A educação começa quando você ganha o coração da criança." César Nunes


MUNICIPAL
CAÇÃO





Sempre se trabalhou muito na Educação de Leme. Nos últimos meses, além de nossas ocupações de rotina, foi um período de muito aprendizado com todas as formações e atividades propostas, o que nem sempre é fácil. Exigiu de todos nós planejamento, austeridade e dedicação.

Quando a pandemia de COVID-19 atingiu nossa cidade tivemos de nos reinventar e descobrir novas formas de ensinar.

Dificuldades existem e sempre existirão, isso não nos impediu de trilhar o caminho que construímos juntos, sem tristeza e sem desistir. Porque a Vida não é em preto e branco, a Vida é colorida e o que ela quer da gente é coragem! Esta é nossa homenagem à todos os educadores e educadoras de Leme que lutam todos os dias pela Educação de nossas crianças.



As fotos deste Memorial foram em sua maioria tiradas por Rhauy Fornazin e cedidas pela Secretaria Municipal de Educação de Leme-SP

II. EDUCAÇÃO DE LEME SP EM NÚMEROS

Nº DE ORDEM	ESCOLA	TOTAL CLASSES					TOTAL ALUNOS				
		INTEGRAL	MANHÃ	TARDE	NOITE	TOTAL	INTEGRAL	MANHÃ	TARDE	NOITE	TOTAL
1	EMEB Alcides Kammer de Andrade		7	5		**12**	102	169	110		**279**
2	EMEB Aparecida T. N. M. Naif		11	10	4	**25**		225	206	79	**510**
3	EMEB Bernardo Garcia		5	0		**5**	97	99	0		**99**
4	EMEB Coronel Augusto César		11	6		**17**	98	286	137		**423**
5	EMEB Deolinda C. S. Meira		9	9		**18**	71	238	180		**418**
6	EMEB Dinei I. H. Rocha		9	9		**18**		226	216		**442**
7	EMEB Dona Júlia R. Leme		10	11		**21**		263	245		**508**
8	EMEB Helaine Kock Gomes		6	7		**13**	307	138	180		**318**
9	EMEB José Baldin		6	2		**8**	56	72	17		**89**
10	EMEB Malackey T. De Albuquerque		6	6		**12**		139	138		**277**
11	EMEB Maria Amália B. Lemos		6	4		**10**	40	131	96		**227**
12	EMEB Maria Gonçalves Mourão		9	9		**18**		207	210		**417**
13	EMEB Mario Zinni		8	8		**16**		219	192		**411**
14	EMEB Paulo Bonfanti		9	4		**13**	119	240	81		**321**
15	EMEB Raquel dos Anjos Marcelino		8	8		**16**		156	177		**333**
16	EMEB Renata Baccarin		6	5		**11**		129	104		**233**
17	EMEB Ruth Zelina Albers Harder		8	8		**16**		222	189		**411**
18	EMEB Salma Elmor Nassif		9	8		**17**	16	169	159		**344**
19	EMEB Zulmira P. S. Donadelli		6	6		**12**		138	144		**282**
20	EMEB Alzira Maria De Marchi	7	3	2		**12**	96	55	44		**195**
21	EMEB Dirce de Souza Gismenes	1	6	6		**13**	23	121	129		**273**
22	EMEB Josephina I. De Carli	1	5	6		**12**	15	67	133		**215**
23	EMEB Mariquita Terossi	4	3	3		**10**	58	58	56		**172**
24	EMEB Paulina Bertin de Moraes	2	2	0		**4**	21	30	0		**51**
25	EMEB RIM Madre EduardaS.	4	4	5		**13**	66	79	87		**232**
26	EMEB Sylvia Delai Villa Rios	4	1	3		**8**	25	42	81		**148**
27	EMEB Vera Gonçalves Bueno	1	5	5		**11**	18	98	112		**228**
28	EMEB Virgínia S. Leme Franco	8	5	6		**19**	121	76	107		**304**
29	EMEB Viviane de Cássia Marchi	1	6	6		**13**	17	121	125		**263**
30	EMEB Ana Maria Rebessi	4				**4**	46				**46**
31	EMEB Angelo Luvizotti	5				**5**	64				**64**
32	EMEB Cecília de Souza Queiróz		4	4		**8**		92	71		**163**
33	EMEB Géssia de M. P. Hildebrand		6	6		**12**		123	140		**263**
34	EMEB Fabíola B. H. S. Della Libera	6				**6**	100				**100**
35	EMEB Irene Feijó	4				**4**	55				**55**
36	EMEB Isabel Cristina Penteado	8				**8**	115				**115**
37	EMEB Jd. Serelepe	3				**3**	41				**41**
38	EMEB Joseli Ap. Z. Cavachiolli	4				**4**	59				**59**
39	EMEB Judith Vivona	8	2	3		**13**	104	48	59		**211**
40	EMEB Lela Marchi	6				**6**	74				**74**
41	EMEB Mª Antonia Marcelino	7				**7**	113				**113**
42	EMEB Mª Glaucia H. Rebessi	6				**6**	95				**95**
43	EMEB Mª José Gonçalves	3				**3**	34				**34**
44	EMEB Mª Leme de Queiróz		6	6		**12**		106	119		**225**
45	EMEB Marisa Ap. De Lima Vicentin	5				**5**	74				**74**
46	EMEB Odylia Jambeiro Mendes	8				**8**	120				**120**
47	EMEB Raul Schwinden	8				**8**	110				**110**
48	EMEB Regina H. Nery Dal Bó	3				**3**	42				**42**
	TOTAL	121	207	186	4	**518**	1722	4582	4044	79	**10427**

EDUCAÇÃO INFANTIL TEMPO PARCIAL	MODALIDADE				
	MAT I	MAT II	PRÉ I	PRÉ II	TOTAL
Alcides Kammer de Andrade	0	0	25	20	**45**
Alzira Maria de Marchi	0	0	44	55	**99**
Aparecida T.N.M.Naif	17	20	70	52	**159**
Cecília de Souza Queiroz	32	39	43	49	**163**
Dirce de Souza Gismenes	32	38	89	91	**250**
Dona Julia Rodrigues Leme	0	20	49	64	**133**
Géssia P.de M. Hildebrand	40	53	95	75	**263**
José Baldin-Taquari	0	10	7	16	**33**
Josephina I.D. de Carli	19	29	72	80	**200**
Maria Gonçalves Mourão	0	17	72	69	**158**
Maria Leme de Queiroz	32	68	58	67	**225**
Mariquita Terossi	16	17	40	41	**114**
					0
Paulina Bertin de Moraes	0	0	16	14	**30**
Renata Baccarin	0	0	24	22	**46**
RIM Madre Eduarda S.	36	36	41	37	**150**
Salma Elmor Nassif	14	21	27	39	**101**
Sylvia Delai Villa Rios	16	20	44	43	**123**
Vera Gonçalves Bueno	0	19	82	109	**210**
Virginia S. Leme Franco	25	22	74	62	**183**
Viviane de Cássia Marchi	20	35	96	95	**246**
Judith Vivona	7	2	52	46	**107**
TOTAL	**306**	**466**	**1120**	**1146**	**3038**

CRECHE TEMPO INTEGRAL	MODALIDADE				
	B I	B II	MAT I	MAT II	Total
Alzira Maria de Marchi	9	20	27	40	**96**
Ana Maria Rebessi P.	8	23	14	1	**46**
Angelo Luvizotti	6	29	29	0	**64**
Dirce de Souza Gismenes	0	0	0	23	**23**
Fabiola B. H. S. Della Libera	12	34	36	18	**100**
Irene Feijó da Silva	10	31	14	0	**55**
Isabel Cristina Penteado	13	30	36	36	**115**
Jd. Serelepe	0	11	15	15	**41**
Joseli Ap.Z. Cavachiolli	12	16	15	16	**59**
Josephina I. de Carli	0	0	0	15	**15**
Judith Vivona	7	39	30	28	**104**
Lela Marchi	6	26	26	16	**74**
Maria Antonia Marcelino	15	32	32	34	**113**
Maria Gláucia H. Rebessi	10	28	38	19	**95**
Maria José Gonçalves	5	14	15	0	**34**
Mariquita Terossi	10	16	15	17	**58**
Marisa Ap.de Lima Vicentin	11	17	15	31	**74**
Odylia Jambeiro Mendes	21	32	36	31	**120**
Paulina Bertin de Moraes	3	6	4	8	**21**
Raul Shwinden	18	30	32	30	**110**
Regina H. Nery Dal Bó	0	11	16	15	**42**
RIM Madre Eduarda S.	14	15	17	20	**66**
RIM Madre Eduarda S.(PARCIAL)		16			**16**
Salma Elmor Nassif	0	0	0	16	**16**

Sylvia Dellai	0	0	0	25	**25**
Vera Gonçalves Bueno	0	0	0	18	**18**
Virginia S. Leme Franco	14	36	33	38	**121**
Viviane de Cassi Marchi	0	0	0	17	**17**
TOTAL	**204**	**512**	**495**	**527**	**1738**

ESCOLAS	**TOTAL DE ALUNOS POR SÉRIE/ANO-REGULAR**					
	1° ano	**2°ano**	**3°ano**	**4°ano**	**5°ano**	**TOTAL**
Alcides Kammer de Andrade	49	36	45	48	56	234
Aparecida T. N. M. Naif	64	59	55	42	52	272
Bernardo Garcia	23	17	18	21	20	99
Coronel Augusto César	73	77	100	91	82	423
Deolinda C. S. Meira	72	91	94	82	79	418
Dinei I. H. Rocha	75	94	105	71	97	442
Dona Júlia R. Leme	77	65	77	71	85	375
Helaine Kock Gomes	56	56	68	76	62	318
José Baldin	10	12	11	11	12	56
Malackey T. De Albuquerque	39	45	75	51	67	277
Maria Amália B. Lemos	48	48	42	49	40	227
Maria Gonçalves Mourão	59	47	48	54	51	259
Mario Zinni	79	81	85	85	81	411
Paulo Bonfanti	70	64	64	65	58	321
Raquel dos Anjos Marcelino	51	69	57	80	76	333
Renata Baccarin	42	34	22	48	41	187
Ruth Zelina Albers Harder	74	55	88	103	91	411
Salma Elmor Nassif	41	45	53	47	41	227
Zulmira P.S.Donadelli	61	59	50	56	56	282
Total	**1063**	**1054**	**1157**	**1151**	**1147**	**5572**

ESCOLA /PERÍODO	**EJAI**				
	T1		**T2**		
Aparecida T. N. M. Naif	**1ª**	**2ª**	**3ª**	**4ª**	**TOTAL**
Manhã	0	0	0	0	0
Noite	13	15	27	24	79
TOTAL	**13**	**15**	**27**	**24**	79
OBS: EM 02-03-2020, FOI ENCERRADO O EJAI NO CENTRO DO IDOSO					

E.INF			
B1	B2	M1	M2
204	512	801	993
E.INF	**PRÉ**	**EJAI**	**E.FUN**
2510	2266	79	5572
10427			

III. FORMADORES e FORMADORAS 2019 e 2020

Há uma conhecida frase, de grande sabedoria e de alta qualidade metafórica, que circula muito comumente nas Ciências de modo geral, com a autoria atribuída a Sir Isaac Newton (1643-1727), um dos mais destacados personagens das ciências modernas. No entanto, com uma pesquisa mais criteriosa chega-se ao autor efetivo da afirmação, o medievalista Bernard de Chartres (1130 -1175). Não vamos aqui discutir a autoria, mas sim buscar absorver a beleza da afirmação e sua relação com nosso processo formativo aqui registrado:

> *"Somos comparáveis a anões encarapitados sobre os ombros de gigantes. Vemos mais coisas do que eles viram e vemos mais longe do que eles. Qual é a razão disso? Não é nem a acuidade de nosso olhar nem a superioridade de nossa altura, mas porque eles nos elevam sobre seus ombros. Suba nos ombros dos gigantes para ver mais longe. E, ao subir, reverencia quem te segurou no alto para que pudesses ver. Aprender é subir nos ombros dos gigantes; ensinar é deixar que subam sobre seus ombros, com autonomia e liberalidade!"*
>
> *(Bernard de Chartres, 1159***)**

Nesta primeira parte desses Documentos anexados apresentaremos os (as) professores (as) FORMADORES (AS) que atuaram na trajetória da reflexão coletiva de Leme SP. Foram eles (as) os nossos referenciais para a produção dessas Diretrizes Curriculares da Educação Básica Municipal de Leme SP (2020). São estes os nossos gigantes!

Profª. Suzana Montauriol



CEDUCAMP

Contadora de histórias há 33 anos, é pedagoga, psicóloga, arte-educadora, psicoterapeuta transpessoal, escritora, poeta, cantora, atriz, dramaturga infantil, produtora cultural e capacitadora na formação de educadores e arte– educadores. Assessorou projetos de arte-educação da Petrobrás e do Ministério da Cultura em Pontões de Cultura na cidade de Campinas e junto ao Pontão de Literatura " O Livro na Roda", ministrou aulas no curso de extensão universitária junto a UNICAMP e a ONG NH.

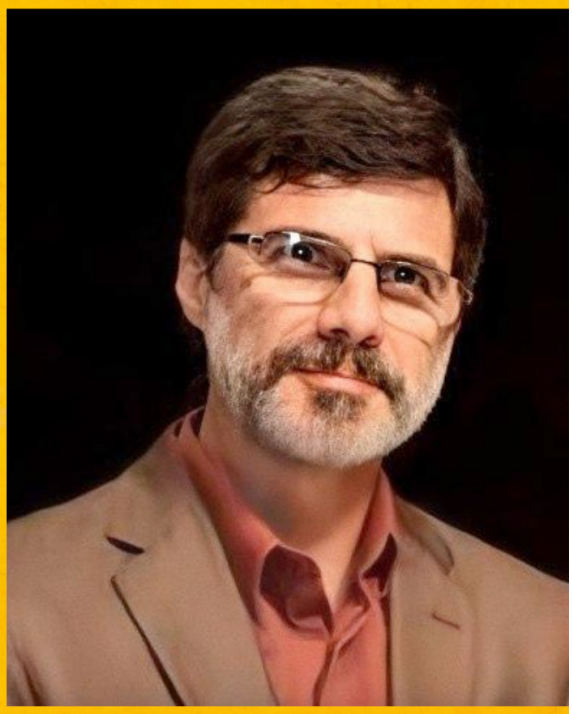
É idealizadora e professora da Univida e também autora da "Antropologia da Infância", uma metodologia transpessoal e noética para a educação.

Prof. RENAN QUINALHA



Professor de Direito (Instituições Judiciais e Cidadania) da Escola Paulista de Política, Economia e Negócios da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP). Doutor em Relação Internacionais na Universidade de São Paulo (IRI - USP). Mestre em Teoria Geral e Filosofia do Direito pela Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo (FDUSP). Graduado em Ciências Sociais na Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (FFLCH-USP) e Graduado em Direito pela Universidade de São Paulo (FDUSP). Membro do Conselho de Orientação Cultural do Memorial da Resistência de São Paulo, do Conselho do Centro de Antropologia e Arqueologia Forense (CAAF/Unifesp) e do Conselho Consultivo da Ouvidoria-Geral da Defensoria Pública do Estado de São Paulo. Advogado inscrito na OAB/SP, Membro da Comissão de Direitos Humanos e da Comissão de Diversidade Sexual da OAB/SP. Presidente do Conselho de Administração do Núcleo de Preservação da Memória Política.

Prof. JOSÉ RENATO POLLI



Possui graduação em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (1989) com habilitações em história e psicologia, graduação em Pedagogia pelo Centro Universitário Plínio Augusto Amaral (1999), mestrado em História Social pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1995) e doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo (2006). Pós-doutorado junto à Faculdade de Educação da Unicamp, na linha de pesquisa Política, ética e educação (2019) com período de estudos na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto-Portugal (2019). Pós-doutorando em estudos interdisciplinares no Centro de estudos interdisciplinares do século 20 da Universidade de Coimbra (Portugal). Tem experiência como docente na educação básica, no ensino superior e como pesquisador em filosofia, história e educação. Publicou 24 livros, 26 capítulos de livros e dezenas de artigos científicos em revistas especializadas. Também possui experiência como gestor, tendo sido diretor de escola cooperativista (2005-2012), Assessor especial educacional (secretário adjunto) (2013-2015) e secretário municipal de educação de Jundiaí-SP (2015-2016). Participou de dezenas de eventos científicos, como congressos, seminários, encontros, como pesquisador e organizador. Atualmente é professor visitante e pesquisador colaborador junto à Faculdade de Educação da Unicamp.

Prof. GABRIEL PERISSÉ



CEDUCAMP

Possui bacharelado em Letras pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (1985), mestrado em Literatura Brasileira pela Universidade de São Paulo (1989), mestrado em Teologia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (2018), doutorado em Filosofia da Educação pela Universidade de São Paulo (2003) e pós-doutorado em Filosofia e História da Educação pela Universidade Estadual de Campinas (2011). Publicou mais de 30 livros e traduziu mais de 20 obras voltadas para filosofia, ética, espiritualidade e produção de texto. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Filosofia da Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: leitura, linguagem, ética, estética, escrita criativa, didática, formação de professores, cultura religiosa e formação cristã.

Profª. ORDÁLIA ALVES DE ALMEIDA



Possui graduação em Pedagogia - Magistério da Pré-Escola, pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (1984), Mestrado em Educação - Fundamentos da Educação, pela Universidade Federal de São Carlos (1994) e Doutorado em Educação - Metodologia do Ensino, pela Universidade Federal de São Carlos (2001). Realizou Pós-Doutoramento na área da Sociologia da Infância, no Instituto de Estudos da Criança - Universidade do Minho, Braga/Portugal, no período de Janeiro de 2008 a Fevereiro de 2009. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação da Infância, atuando principalmente na formação de professores da Educação Infantil e Ensino Fundamental. Coordenou o Curso de Pedagogia para Educação Infantil - Consócio PROFORMAR. Coordenou o PROINFANTIL MEC/UFMS nos Estados de Alagoas,Mato Grosso do Sul e Sergipe. Coordenou o curso de Especialização em Docência na Educação Infantil e os Cursos de Extensão em Educação Infantil MEC/UFMS. Coordenadora do Fórum Estadual de Educação de MS. Membro da Rede Nacional da Primeira Infância. Bacharel em Direito. Diretora da Faculdade de Educação - FaEd/UFMS (2017-2019). Conselheira do Conselho Estadual de Educação-MS. Presidente da OMEP-BR. Professora Titular aposentada da UFMS.

Prof. MARCOS CEZAR DE FREITAS



Professor Associado Livre-Docente do Departamento de Educação da Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Paulo. Orientador de mestrado e doutorado. Supervisiona pós-doutorados. No que diz respeito ao ensino, iniciou a carreira de professor da educação básica na escola pública em 1982 e em 1988 tornou-se professor universitário atuando, desde então, na formação de professores no Curso de Pedagogia oferecendo cursos sobre a construção social da infância. No que diz respeito à pesquisa, vulnerabilidades infantis e educação inclusiva são os temas que pesquisa. Em perspectiva antropológica aborda a educação de crianças com deficiências ou cronicamente enfermas. Coordena o Projeto de Pesquisa EDUCINEP - Educação Inclusiva na Escola Pública, que abriga a Plataforma de Saberes Inclusivos com colaboradores do Brasil e do exterior. Desenvolvo projeto de produtividade em pesquisa financiado pelo CNPq. No que diz respeito à extensão, organizou e coordena a Escola Livre para Formação Inclusiva, que em parceria com escolas públicas e equipamentos de saúde oferece formação a respeito da educação de crianças cronicamente enfermas.

Prof. JOSÉ CARLOS LIBÂNEO



CEDUCAMP

Graduado Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1966), mestrado em Filosofia da Educação (1984) e doutorado em Filosofia e História da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1990). Pós-doutorado pela Universidade de Valladolid, Espanha (2005). Professor Titular aposentado da Universidade Federal de Goiás. Atualmente é Professor Titular da Universidade Católica de Goiás, atuando no Programa de Pós-Graduação em Educação, na Linha de Pesquisa Teorias da Educação e Processos Pedagógicos. Coordena o Grupo de Pesquisa do CNPq: Teorias e Processos educacionais. É membro do Conselho Editorial das seguintes revistas: Olhar de Professor (UEPG), Revista de Estudos Universitárias (Sorocaba), Educativa (UCG), Espaço Pedagógico (UPF), Interface- Comunicação, Saúde e Educação (Unesp Botucatu), parecerista da Revista Brasilera de Educação e Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Membro do Conselho Editorial da Editora Unijui. Pesquisa e escreve sobre os seguintes temas: teoria da educação, didática, formação de professores, ensino e aprendizagem, organização e gestão da escola. Atualmente desenvolve pesquisas dentro da teoria histórico-cultural, com ênfase na aprendizagem, ensino e organização da escola. É membro do GT Didática da ANPEd-Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação.

Profª. LARISSA CLARO



Licenciada em Educação Física pelo Centro Universitário Claretiano (2016), produziu uma monografia de conclusão de curso (TCC) sobre o tema "A avaliação na Educação Física Escolar: interfaces entre a superação da lógica seletiva e a complexidade da prática docente subjetiva", orientada pelo Professor MORAIS, Vinícius B (Claretiano). Atuou como membro do Grupo de Estudos e Pesquisas PAIDEIA (UNICAMP) nos anos de 2015 e 2016, desenvolvendo trabalhos e acompanhando estudos sobre "Educação Física, Deficiência e Subjetividade". Participou como organizadora executiva do I Congresso de Educação de Campinas (2014) que abordou a questão do Plano Nacional de Educação, das Diretrizes Curriculares Nacionais e dos novos Direitos Civis e Sujeitos Sociais do Brasil. Estuda a questão da Educação Física na Educação Infantil e no Ensino Fundamental e Médio. Debate a formação de professores de Educação Física e a articulação do processo formacional com a Subjetividade e o Cuidado de Si. Defende a Educação Física Escolar e busca novos paradigmas de avaliação no campo da Educação Física.

Prof. JÚLIO FURTADO



Possui formação em Geografia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (1986) e Psicologia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Especialização em Gestão da Qualidade em Educação, Mestrado em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (1991). Doutorado em Ciências da Educação pela Universidade de Havana, Cuba (1999). É ex-reitor universitário. Seus focos de pesquisa na área de Educação são Aprendizagem e Prática e Formação Docente. É consultor, escritor e palestrante.

Profª. JANE HADDAD



Mestre em Educação pela Universidade Tuiuti do Paraná (2010-2013). Docência do Ensino Superior pelo Centro Universitário Newton Paiva (2004), Teoria Psicanalítica pela UFMG (2001) e Psicopedagogia pelo Centro Universitário de Belo Horizonte (1999). Graduada em Pedagogia pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (1998).

Atuou por mais de 22 anos em escolas como professora, coordenadora pedagógica e diretora. É conferencista, tendo participado de inúmeros eventos educacionais (nacional e internacional). Autora de diversos artigos sobre educação em sua relação com a comunidade; indisciplina escolar; relação família e escola; transtornos educacionais dentre outros temas. Atualmente colabora com seus artigos na revista Direcional Educador e na Revista BIS do Sindicato das Escolas Particulares de BH-MG. Autora dos livros: “Educação e Psicanálise: Vazio existencial”, “O Que Quer a Escola: Novos Olhares resultam em Outras Práticas” e Cabeça nas Nuvens: orientando Pais e Educadores sobre o Transtorno do Déficit de Atenção, publicados pela editora WAK, do Rio de Janeiro.

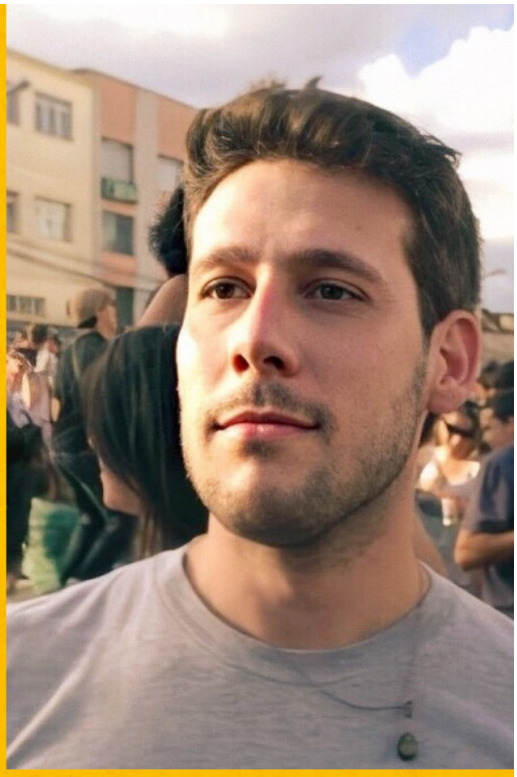
Prof. CESAR A. NUNES



CEDUCAMP

Bacharel e Licenciado em Ciências Jurídicas e Sociais pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas-SP. Atua como pesquisador na área das Ciências Sociais e Jurídicas, Educação, formação humana, direitos humanos e cidadania. Pesquisa a questão dos fundamentos jus-filosóficos do Direito os novos paradigmas sociais que produzem um novo ethos jurídico. Publicou artigos referenciais sobre os temas de interesse: ensino jurídico, direitos humanos, condição de gênero no Brasil e as novas relações de trabalho no período neoliberal. No ano de 2010 concluiu especialização em Direitos Humanos e Democracia junto ao Ius Gentium Conimbrigae - Centro de Direitos Humanos, sediado na Faculdade de Direito da Universidade de Coimbra e, em 2012, o Mestrado em Sociologia. Investigador Associado do Ius Gentium Conimbrigae - Centro de Direitos Humanos de Coimbra e Presidente do Instituto Nacional de Pesquisa e Promoção de Direitos Humanos INPPDH de Campinas-SP.

Prof. GUILHERME DE ALMEIDA



Graduado em direito pela PUC/PR e mestrando em Educação pela UNICAMP, sob orientação do Professor Doutor César Nunes, é pesquisador e conferencista nas áreas de Políticas Públicas Educacionais, Diretrizes Curriculares, Projeto Político Pedagógico e Educação e Famílias. Possui publicações sobre as relações entre escolas e as Famílias. Atuou no gabinete da Secretaria Municipal de Educação de Jundiaí (SP), onde idealizou e implementou núcleo de relações institucionais a fim de otimizar o processo de acesso a educação de crianças em situação de vulnerabilidade. Ainda, liderou grupo de trabalho sobre políticas de Integridade e Boas Práticas naquela pasta. Possui ampla experiência em Planejamento, Implantação de Novas Arquiteturas Organizacionais, Gerenciamento de Processos de Transformação Governamental e Mudanças Organizacionais. Possui vivência internacional e experiência em diferentes ambientes de trabalho e diferentes culturas. Membro do grupo de pesquisa PAIDEIA da Faculdade de Educação da UNICAMP na área de Educação em Direitos Humanos. Associado DESDE 2019 e Coordenador de Relações Institucionais do Instituto Nacional de Pesquisa e Promoção de Direitos Humanos (INPPDH) desde 2020.

Prof. CÉSAR ADRIANO NUNES



CEDUCAMP

Bacharel em Educação Física pelo Centro Universitário Anhanguera (2012). Licenciado em Educação Física pelo Centro Universitário Anhanguera (2014). Especialista em Gestão Esportiva pelo Centro Universitário Claretiano (2013). Mestre em Educação, na área de Psicologia e Educação na Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP (2019), Coordenador de Esportes no Colégio Dom Inácio de Educação Básica (Guaxupé-MG) e Professor no Curso de Educação Física do Centro Universitário Padre Anchieta (Jundiaí-SP) e no Centro Universitário da Fundação Educacional Guaxupé (UNIFEG). Atuou como atleta em esporte de alto rendimento (futebol profissional) entre 2004 e 2010. Atua na área de Educação Física, com ênfase em Educação Física Escolar. Desenvolveu pesquisas e estudos sobre a formação e o perfil do profissional de Educação Física. Estuda o perfil do gestor esportivo diante da nova realidade do Esporte e das ciências humanas, sociais e administrativas. Participou de eventos nacionais e internacionais na área de Esportes e de Educação Física.

Profª. MARIA CRISTIANI GONÇALVES SILVA



Possui graduação em Pedagogia - Faculdades Integradas de Amparo (1998), graduação em Letras pela Faculdade de Ciências e Letras Plínio Augusto do Amaral (1996), Especialização em Educomunicação - USP (2005), Mestrado em Filosofia da Educação pela Universidade Estadual de Campinas (2012) e Doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (2018). Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Língua Portuguesa e experiencia em Gestão Escolar, atuando principalmente nos seguintes temas: Educação Cooperativista, História e Filosofia da Educação, Educação Integral, Formação de Professores e Políticas Públicas de Educação. Pesquisadora do Grupo PAIDEIA – FE – Unicamp e do INPPDH – Instituto Nacional de Pesquisa e Promoção dos Direitos Humanos. Membro do Conselho Cientifico do INPPDH e do Conselho Editorial da Revista Filosofia & Educação - Unicamp. Publicações de diversos artigos científicos sobre Educação assim como, capítulos de livros. Atualmente está organizando diversas publicações sobre Educação e Direitos Humanos.

Profª. CLEIDE R. NUNES



Cleide Nunes é licenciada em Pedagogia (UNICAMP), com Mestrado em Educação (Psicologia da Educação), pela mesma Universidade, foi professora da rede estadual pública no Ensino Fundamental. Foi diretora de escolas, da Educação Infantil e do Ensino Fundamental na rede municipal de Educação de Valinhos SP, aposentando-se em 2018. É diretora de gestão da CEDUCAMP e membro associado do Instituto Nacional de Pesquisa e Promoção de Direitos Humanos (INPPDH).

Prof. CIPRIANO LUCKESI



Licenciado em Filosofia pelo Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, da Universidade Católica do Salvador, Bahia (1970), Bacharel em Teologia pela Faculdade de Teologia Nossa Senhora da Assunção, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1968), Mestre em Ciências Sociais pela Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, da Universidade Federal da Bahia (1976) e Doutor em Educação: História, Política, Sociedade pelo Programa de Pós-Graduação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1992). Professor aposentado da Faculdade de Filosofia, da Universidade Federal da Bahia, onde foi professor do Departamento de Filosofia, ensinando na Graduação, de 1971 a 2002, quando aposentou-se. Atuou no Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado e doutorado), na Faculdade de Educação/UFBA, 1985-2010, ministrando aulas, orientando mestrandos e doutorandos em suas atividades de pesquisa e elaboração de dissertações e teses. Seu atual campo de atuação atinge os seguintes temas: filosofia da educação, teoria do ensino, didática, educação e ludicidade e avaliação da aprendizagem escolar (tema no qual, ao longo do tempo, tornou-se um especialista).

Prof. CESAR NUNES



Licenciado em Filosofia, História e Pedagogia. Concluiu o Doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas em 1996 e defendeu a Livre Docência em 2006. É Professor Titular da Faculdade de Educação, na área de Filosofia e Educação e atua nas linhas de pesquisa Política, Ética e Educação e Epistemologia e Teorias da Educação. Publicou 44 artigos em periódicos especializados e 334 trabalhos em anais de eventos. Possui 21 capítulos de livros e 35 livros publicados. Participou de 423 eventos no Brasil e 21 eventos no Exterior. Orientou 59 dissertações de mestrado e 38 teses de doutorado na Área de Educação, 201 trabalhos monográficos ou trabalhos de conclusão de curso de graduação. Atua na Área de Educação, com ênfase em Filosofia da Educação, destacando-se por Estudos e Pesquisa na Área de Formação de Professores, Política Educacional, Sexualidade e Educação. É o Coordenador Geral (Líder) do Grupo de Estudos e Pesquisas em Filosofia e Educação PAIDEIA e Presidente Nacional da ABRADES. Finalizou 13 trabalhos de pesquisa e supervisionou 20 estudos de Pós Doutorado.

Profª.
REGINA BLEY



É Mestre e Doutora em Educação pela Pontificia Universidade Católica do Paraná, com Doutorado Sanduiche pela Universidade Nova de Lisboa, Portugal (Centro Interdisciplinar de Ciências Sociais da UniNova).Possui graduação em Ciências Biológicas pela Universidade Federal do Espírito Santo. Atuou como docente na Pontificia Universidade Católica - PUCPR, Universidade Tuiuti do Paraná. Foi Diretora do Departamento de Direitos Humanos e Cidadania da Secretaria de Justiça, Trabalho e Direitos Humanos do Estado do Paraná e Chefe do Departamento de Promoção e Defesa dos Direitos Fundamentais e Cidadania da Secretaria da Justiça, Família e Trabalho do Estado do Paraná.Atualmente, integra o Departamento de Diversidade e Direitos Humanos da Secretaria da Educação e do Esporte do Paraná.

Profª. ADRIANA SILVA



Pós-doutora em Administração das Organizações, com ênfase em Políticas Públicas na área de Cultura - gestão de redes, na FEA-RP-USP (2015). Pós-doutora em Educação (2018-2019) Unicamp. Doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (2011), Mestre em Educação pelo Centro Universitário Moura Lacerda (2004) e graduada em Comunicação Social - Jornalismo - pela Universidade de Ribeirão Preto (1992). É Vice-presidente e pesquisadora do IPCCIC - Instituto Paulista de Cidades Criativas e Identidades Culturais. É vice-presidente da Fundação do Livro e Leitura de Ribeirão Preto.Diretora Geral do Instituto Ribeirão 2030. Atua como consultora em gestão pública na área de Cultura, Educação e Comunicação pela Quanta Consultoria e Projetos. Foi consultora da Unesco a serviço do Minc. Foi Secretária da Cultura do município de Ribeirão Preto, de 2009 a 2012. Documentarista. Autora do livro Mudar o mundo a partir das cidades: a busca pela sociedade 4.0 (2015) e outros 12 títulos em parceria, nas áreas de identidades culturais e três romances.

Prof. Adair Ângelo Dalarosa



Professor Associado na Universidade Estadual do Centroeste do Paraná - UNICENTRO. Possui Licenciatura em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (1997), Mestrado em Educação pela Universidade Estadual do Centroeste do Paraná - UNICENTRO em convênio com a Unicamp (1998) e Doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas - Unicamp (2005). Cursou Pós-Doutorado em Filosofia da Educação na Università degli Studi di Urbino "Carlo Bo", Itália, sob orientação do Prof. Domenico Losurdo (2012). Coordenador do Grupo de Pesquisa Sociedade Internacional Hegel - Marx: Seção Brasil com sede na Unicentro - Guarapuava, PR. Possui publicações na área de Estado, Educação e Política Educacional.

Prof. CELSO VASCONCELLOS



Doutor em Educação pela USP, Mestre em História e Filosofia da Educação pela PUC/SP, Pedagogo, Filósofo, pesquisador, escritor, conferencista, professor convidado de cursos de graduação e pós-graduação, responsável pelo Libertad - Centro de Pesquisa, Formação e Assessoria Pedagógica. Autor dos livros: Planejamento: Projeto de Ensino-Aprendizagem e Projeto Político-Pedagógico; Construção do Conhecimento em Sala de Aula; Avaliação: Concepção Dialética-Libertadora do Processo de Avaliação Escolar; (In)Disciplina: Construção da Disciplina Consciente e Interativa em Sala de Aula e na Escola; Para Onde Vai o Professor? Resgate do professor como sujeito de transformação; Avaliação: Superação da Lógica Classificatória e Excludente: do é proibido reprovar ao é preciso garantir a aprendizagem; Avaliação da Aprendizagem: Práticas de Mudança - por uma práxis transformadora; Coordenação do Trabalho Pedagógico: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula; Indisciplina e Disciplina Escolar: fundamentos para o trabalho docente; Currículo: A Atividade Humana como Princípio Educativo.

Profª. SANDRA BOZZA



Possui graduação em Letras Português / Português pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (1977) e mestrado em Ciências da Educação pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias (2011). Atualmente é professora aposentada - ensino fundamental - Secretaria Municipal de Educação de Curitiba. Professora de Pós Graduação, atuando principalmente nos seguintes temas: alfabetização, aprendizagem, letramento, leitura, literatura infantil e encaminhamento metodológico. É assessora, consultora e palestrante na área de educação.

Profª. MARIA CRISTINA BRAGA TAGLIAVINI



Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de São Carlos (1994), graduação em Direito pela Faculdade de Direito de São Carlos (1998), mestrado (1997) e doutorado (2019) em Educação pela Universidade Federal de São Carlos . Professora do Centro Universitário Central Paulista e da Cooperativa Educacional de São Carlos, atuando principalmente nos seguintes temas: educação, iniciação científica, cidadania, aprendizagem e conflitos emocionais. Atualmente ocupa o cargo de Diretora Geral do Centro Universitáro Central Paulista-UNICEP.

Realização:



@edbrasilica

“Um Currículo é um caminho, a ser coletivamente trilhado por toda a comunidade educacional de Leme SP. Um Currículo é um testamento escrito com amor, com as letras do acolhimento e da humanização, destinado às crianças e adolescentes de hoje e das gerações que virão. É um registro de mil mãos e de mil corações, é um trabalho de autoria, é uma esperança e um horizonte a ser buscado por todos os educadores e educadoras que amam o que fazem."

Cesar Nunes

Projetos e ações:

DIRETRIZES CURRICULARES DE LEME
Cidade que educa, Escolas que acolhem, Currículo que humaniza, Professores que amam o que fazem.

PRÁTICAS EXITOSAS

Mostra Pedagógica

CASA DOS CONTOS

FEIRA DO CONHECIMENTO
SETORES DA ECONOMIA LEMENSE E ARREDORES – ALIMENTAÇÃO

SEMANA DO PROFESSOR
14 A 20 DE OUTUBRO

SEMANA DE CONSCIENTIZAÇÃO DO AUTISMO

SHOW DE TALENTOS

Olimpíada Internacional Mathématiques sans frontières

EDUCALEME DIGITAL
– APRENDENDO EM CASA –

Curso RECONTOS NA TELA

UNIVESP
Universidade Virtual do Estado de São Paulo

Leme em Tempos de Luz
NATAL & SUA MAGIA
MOSTRA NATALINA DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO

emel
ENCONTRO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE LEME

educa+LEME
EDUCAÇÃO INTEGRAL

SEMANA DA CRIANÇA
BRINCADEIRA E MAGIA NO CLUBE DA ALEGRIA

International Youth Robot Competition
IYRC

EDUCAIPIRA

PROJETO UNESCO
Cooperação técnica entre o governo brasileiro e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

OBJETIVOS DE DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL
17 OBJETIVOS PARA TRANSFORMAR NOSSO MUNDO

CEDUCAMP

ISBN 978-65-991839-1-1