



CEMEAD

FORMAÇÃO, DIÁLOGO E AUTORIA

SECRETARIA
DE EDUCAÇÃO
Guarulhos/SP

Departamento de Orientações
Educaçãois e Pedagógicas - DOEP

Volume 25 de 25

FORMAÇÃO
2020



PREFEITURA DE
GUARULHOS

Prefeitura de Guarulhos
Secretaria de Educação

Gustavo Henric Costa
Prefeito de Guarulhos

Alex Viterale
Secretário de Educação

Fábia Aparecida Costa
Subsecretária de Educação

Solange Turgante Adamoli
Diretora do Departamento de Orientações Educacionais e Pedagógicas

FICHA TÉCNICA

Centro Municipal de Educação a Distância Maria Aparecida Contin

Coordenação Geral: Patrícia Cristiane Tonetto Firmo

Elaboração e autoria: Cristiane Inocencio, Daniele Araújo Brum, Débora Rosângela Philomeno Caputi, Dosília Espírito Santo Barreto, Eliane de Siqueira, Fabiana Soares, Flávia Aparecida Ferretti de Lima, Giuliane Almeida Cubas, Juliana Portella de Freitas, Luciana Caliente de Souza, Maiara Ariana Silva Paula, Marcilene de Jesus Elvira, Patrícia Cristiane Tonetto Firmo, Patrícia Yuriko Geronazzo, Patrícia Macieira de Souza, Raquel Carapello, Regiane dos Santos Costa, Sergio Henrique de Santana, Sílvia Piedade de Moraes, Tatiane Campos dos Santos, Thaís Andrea de Carvalho Calhau, Verônica Freires da Silva.

Revisão de texto: Flávia Aparecida Ferretti de Lima

Divisão Técnica de Publicações Educacionais

Projeto Gráfico: Anna Solano e Eduardo Calabria.

Fotografia: Camila Rhodes e Eduardo Calabria.

Colaboração: Bárbara Braz, Carla Maio, Danielle Chaves, Diego Alves, Maira Kami, Mateus Barboza, Rodolfo Santana e Rodrigo Medrado.

Secretaria de Educação

Rua Claudino Barbosa, 313 - Macedo
Guarulhos/SP - CEP: 07113-040

**Portal da Secretaria Municipal
de Educação de Guarulhos**

<http://portaleducacao.guarulhos.sp.gov.br>



CEMEAD

FORMAÇÃO, DIÁLOGO E AUTORIA



Educadores da Rede Municipal de Guarulhos

A formação permanente, em face das constantes mudanças ocorridas na sociedade contemporânea, sobretudo com o avanço tecnológico que nos impulsiona a uma formação humana alinhada às necessidades do século XXI, notadamente, constitui um dos elementos centrais para o enfrentamento dos desafios que surgem.

Nos últimos tempos, sobretudo ante as problemáticas agravadas e impostas pela pandemia de Covid-19, tem sido inegável a função social da escola pública, não somente em assegurar conhecimentos considerados relevantes para a formação dos educandos, mas como lugar de aprendizagem dos sujeitos em sua integralidade, considerando as diversas dimensões do desenvolvimento humano, por meio de um processo educativo que viabilize o uso de diferentes espaços da escola e do território em que se encontra, e que também valorize as interações sociais estabelecidas, em busca da formação de cidadãos críticos e autônomos, capazes de fazerem uso dos conhecimentos aprendidos para o bem comum e para a construção de uma sociedade mais justa e fraterna.

Isso só é possível quando os profissionais da educação, trabalhando em conjunto, promovem ações que favoreçam o exercício de uma escuta ativa e a abertura de espaços de atuação participativa, que garantam aos educandos “vez e voz”, para que possam assumir seu papel de protagonistas no processo educativo.

As publicações que compõem esta coletânea são o resultado da sistematização da formação permanente realizada pelo Ambiente Virtual de Aprendizagem – AVA Currículo, no ano de 2020, que compôs a jornada de trabalho dos servidores da Educação durante as medidas de combate e prevenção ao SARS-CoV-2, tais como o distanciamento físico das escolas e equipamentos de educação e o isolamento social, a fim de se manter o compromisso com a valorização profissional.

Assim, desejamos que essas publicações sejam parte da história coletiva da Rede Municipal, cujo sucesso se vê, de fato, no chão da escola, objetivo maior do nosso trabalho.

Boa leitura e reflexões!

Alex Viterale

SUMÁRIO

Contextualização.....	9
A Base não é currículo , mas o que é currículo então?.....	11
Construção da Base Nacional Comum Curricular.....	21
Introdução aos estudos da Base Nacional Comum Curricular.....	23
Igualdade e equidade na educação: Você sabe o que é isso?.....	25
Valorização dos saberes locais: como as publicações da rede podem contribuir para a construção dos currículos das unidades escolares?.....	27
Os direitos de aprendizagem e aprendizagens essenciais para além dos conteúdos mínimos.....	31
Cemeadinho em: Um passeio pela história da Educação Integral.....	35
Reflexões sobre a Educação Integral.....	39
Cronologia dos principais marcos legais sobre o desenvolvimento atitudinal como função da escola.....	49
A dimensão atitudinal no desenvolvimento humano nas teorias de Piaget, Vygotsky e Wallon.....	61
Base Nacional Comum Curricular e a criança como protagonista.....	62
As aprendizagens na Educação de Jovens e Adultos.....	71
Interdisciplinaridade e as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica.....	75

Metodologias ativas: mediação, protagonismo e aprendizagem.....	77
Progressão da aprendizagem e a competência docente.....	85
Caminhos para elaboração das metodologias ativas.....	87
Espaços e agrupamentos produtivos.....	93
Acompanhamento e avaliação.....	97
Práxis: protagonismo em questão.....	99
Avaliação da aprendizagem: desvelando sentidos.....	111
Sobre @s autor@s.....	121

CONTEXTUALIZAÇÃO

Olá!

É com imensa satisfação e alegria que publicamos “CEMEAD: Formação, diálogo e autoria”, coletânea dos textos produzidos para os cursos do Centro Municipal de Educação a Distância Maria Aparecida Contin - CEMEAD, entre os anos de 2018 e 2020, e oferecidos aos alunos-educadores (as).

No processo de construção dos cursos, muitas pesquisas, estudos, interações, trocas de informações entre os pares desencadearam a construção de novos conhecimentos que resultaram em textos, jogos, imagens, animações e vídeos como recursos que facilitam o processo de ensino e aprendizagem.

Essa coletânea também é fruto da escuta qualificada sobre as necessidades e interesses dos (as) profissionais da educação da Rede. Por meio de sugestões, dúvidas e críticas recebidas em diferentes formas de diálogo que o CEMEAD mantém aberto com seus/suas alunos-educadores (as), foi possível elaborar materiais pedagógicos que respondessem a essas demandas.

Além disso, a autoria tem um lugar especial na concepção pedagógica formativa do CEMEAD. A escrita docente é, na maioria das vezes, resultado de profundas reflexões sobre o cotidiano escolar. Por isso, a ideia de uma escrita docente para outro (a) docente é especial, pois há lugar de diálogo, dotado de horizontalidade e respeito pelos seus diferentes saberes.

A autoria é também um instrumento emancipador. A escrita nunca é solitária, pois traz em seu conteúdo concepções de mundo, de interação, de ciência e de vida. Para os (as) autores (as) e leitores (as) há diálogos e escutas. Assim, os textos são, na verdade, a relação contínua e processual entre formando (a) e formador (a), cujo lugar se modifica pelo pensar que mobiliza no (a) outro (a).

A rigorosidade das produções é uma forma de consolidar a urgente necessidade de reconhecer e buscar cada vez mais fontes seguras que ultrapassem a dimensão informacional para a de conhecimento. Essa é uma característica que incentivamos nas atividades recebidas dos (as) alunos-educadores (as). É uma forma de incentivar que cada vez mais a tarefa docente seja criativa e com rigorosidade científica.

Possivelmente, o próximo passo estará na possibilidade dos (as) educadores (as) não só reproduzirem informações, mas criarem seus próprios textos de autoria de forma que os (as) educandos (as) possam estudá-los e, neste processo, construir seus próprios escritos atribuindo sentido e significados de suas vivências, histórias, experiências e percepções da realidade. Afinal, o protagonismo deve ser para todas as pessoas.

Convidamos você para conhecer toda a coleção de publicações CEMEAD, disponível no Portal da Secretaria Municipal de Educação de Guarulhos.

Desejamos a todos (as) uma inspiradora leitura!

Equipe CEMEAD

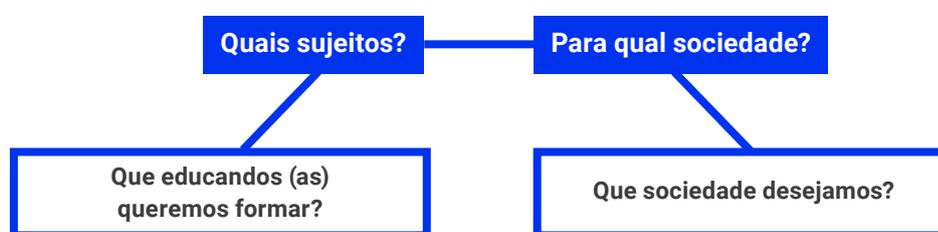
A BASE NÃO É CURRÍCULO, MAS O QUE É CURRÍCULO ENTÃO?

*Fabiana Soares
Marcilene de Jesus Elvira
Raquel Guimarães de Medeiros
Sérgio Henrique Santana
Silvia Piedade de Moraes*

De uma forma bem simples podemos afirmar que currículo são todas as aprendizagens e experiências vividas e aprendidas no ambiente escolar. Nele estão envolvidos não apenas o que aprender, mas como se aprende, as experiências subjetivas ou o currículo oculto, as relações de poder e autoridade, o que é silenciado e omitido e o que essas aprendizagens e experiências produzem.

A etimologia da palavra vem do latim curriculum e é derivado de currere que significa – correr, caminho, percurso (SILVA, 1999; SILVA, 2006).

Para pensar em currículo é preciso responder às questões que dizem respeito ao que o currículo produz:



Assim, o currículo não é apenas um norte sobre o que ensinar e aprender, mas um instrumento cujo projeto de sociedade está presente.

Mesmo sendo parte de um vocabulário pedagógico desde a primeira metade do século XVI (SILVA, 2006), há muitas formas de compreender o currículo. As teorias sobre currículo apontam que todas as suas concepções espelham um ideal de sujeito e sociedade.

Observe o quadro abaixo que relaciona o que ensinar ao contexto histórico e ao ideal de sujeito:

Ensinar quem?	Homens brancos abastados	Indígenas	Mulheres brancas abastadas	Escravos domésticos
Ensinar para quê?	Domínio das letras, religião, propriedades, medicina e outras ciências	Conversão religiosa e mão de obra barata	Ofícios domésticos, primeiras letras, ensinagem, artesanatos	Ofícios domésticos, e contas

Nesse sentido, o quadro reforça a ideia de que a concepção de currículo não está separada do contexto que o produz.

Dessa forma, o currículo é algo vivo, dinâmico e estabelecido na práxis como “[...] a expressão da função socializadora e cultural da educação [...]” (SILVA, 2006, p.4820).

Embora existam muitas tipificações para o currículo (currículo ideal, currículo em ação, prescrito, oculto, real, etc.), ele se expressa e se configura por meio das práticas educativas que envolvem não apenas a aprendizagem de conceitos, mas de um conjunto amplo de atitudes, procedimentos, interações sociais, informações e representações culturais.

A grande questão em torno das Teorias do Currículo se configura por meio de quais conhecimentos serão selecionados, hierarquizados e quais serão omitidos e renegados. Desde a sua concepção em 1918 por Bobbit, a sequencialização dos conhecimentos e definição prévia seletiva dos conteúdos seguem os ditames da sociedade que crescia industrialmente. Bobbit, no texto *The curriculum*, em 1918, foi o primeiro a usar o termo para designar uma organização sequencial, pré-definida, organizada em faixas etárias semelhantes às esteiras de trabalho das fábricas. Mais tarde, o taylorismo e o fordismo influenciaram ainda mais a racionalização na aquisição do conhecimento escolar (SILVA, 1999).

A ideia de sequência e sua estrutura rígida de mobilidade permitia pouca autonomia pedagógica para o (a) professor (a), tanto quanto um (a) operário (a) podia criar sobre os movimentos repetitivos executados nas esteiras fabris.

Esse período foi denominado, na Teoria do Currículo, de Tradicional e ainda hoje está vivo no pensamento pedagógico.

Mais tarde, para inaugurar um período crítico, pensadores como Apple, Giroux, Paulo Freire e Demerval Saviani teceram críticas ao modelo que reforçava a formação de um sujeito alienado, acrítico e de uma sociedade que lidava superficialmente com o consensual (SILVA, 1999).

As Teorias Críticas do Currículo indagavam, sobretudo, a desvalorização dos saberes dos sujeitos e a imposição vertical do que ensinar, como e por quê. Tudo isso teria íntima relação com uma Pedagogia que não formava um sujeito crítico e atentava fortemente contra a autonomia e a liberdade de pensar. Nesse período, temas como diálogo e conflito são apresentados não mais como problemas, mas como parte da ação pedagógica. Entre essas teorias, nos anos de 1960 repercutiu muito a ideia dos Aparelhos Ideológicos do Estado, apresentada por Althusser e reforçada por Bourdieu, Passeron e Establet, apontando a escola como instrumento de dominação orientada pelos interesses da classe dominante. Essa lógica afirmava uma relação de poder pautada na desigualdade de oportunidades e acesso e reverbera em um processo excludente de educação.

Por volta dos anos de 1970 até 1990 nos Estados Unidos da América, grupos identitários como feministas, homossexuais e negros (as) passam a reivindicar que os programas curriculares tratem da história de suas lutas, a literatura negra e de mulheres passe também a compor os programas escolares. Esse movimento denominado de Teorias do Currículo Pós-crítica almejava não somente a dialogicidade nas práticas educativas, mas a legitimação de seus saberes no currículo formal. Os Estudos Culturais foram fundamentais para assegurar os saberes e a inclusão de temas identitários na escola, tanto quanto a relação entre pensar a igualdade, a diferença e a equidade na educação – pilares da democratização do ensino.

No Brasil, essa influência culminou nas legislações sobre a obrigatoriedade de tratar a História da África, dos Indígenas, do trabalho com as relações de gênero e da Cultura de Paz em aspecto amplo como a Educação em Direitos Humanos.

Como aponta Silva (2006, p. 4824) “[...] os movimentos sociais articularam algumas experiências alternativas de currículo [...], vale salientar pelo que representam historicamente a possibilidade de pensar e fazer uma escola diferente”.

Assim, é possível que uma escola democrática e uma escola de organização tradicional apresentem os mesmos conteúdos, mas os (as) educandos (as) se apropriarão de outros saberes implícitos e explícitos na forma de conceber, orga-

nizar, refletir e realizar o processo de aquisição de conhecimento. O currículo é, portanto, mais amplo que uma lista de conhecimentos.

Mais do que compreender o que é o currículo, é necessário realizar uma análise crítica sobre o que faz o currículo de modo a desvendar as subjetividades (SILVA, 1999; SILVA, 2006), o oculto e o validado na estrutura político-pedagógica.

É possível pensar em currículos capazes de mudar a vida social dos (as) educandos (as)? A escola tem sido lugar para pensar o currículo? Questões como essas não podem ser respondidas sem uma autonomia relativa para considerar as perguntas inaugurais deste texto – Que educandos (as) queremos formar? Que sociedade desejamos?

Se a Base Nacional Comum Curricular não é currículo, como usá-la para fazer um currículo amplamente crítico, inclusivo e democrático capaz de mudar o status quo¹ dos (as) educandos (as)?

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/1996 determina em seus artigos 12, 13, 14 e 15 que é direito dos (as) professores (as) participarem da elaboração da Proposta Pedagógica. As Propostas Pedagógicas representam a autonomia da escola, mecanismo fundamental que confere aos profissionais da educação o status quo crítico, reflexivo, participativo e de corresponsabilidade pelo processo educativo – da concepção à avaliação dos resultados.

A Base Nacional Comum Curricular destaca que estados e municípios construirão seus currículos, garantindo também a autonomia pedagógica aos estabelecimentos de ensino conforme a LDBEN 9.394/1996. Isso quer dizer que a BNCC apresenta as aprendizagens essenciais e que os currículos devem ser construídos ou adequados assegurando o acesso a esses conhecimentos e outros que tratam dos saberes locais. O currículo também contempla as formas de ensinar, organizar o tempo e o espaço dos (as) educandos (as) na escola e outros saberes trabalhados por meio dos projetos escolares e temas de urgência social.

Nesse sentido, perspectivas inter e transdisciplinares, bem como diferentes formatos organizacionais como escolas democráticas, tradicionais, confessionais e outras, têm garantido a legalidade da pluralidade de concepções pedagógicas conforme a lei.

A gestão do tempo e da organização curricular também está garantida, já que a BNCC não define obrigatoriamente uma sequência hierárquica dos conheci-

¹ Palavra do latim que significa “no estado das coisas”.

mentos. É preciso atentar ao fato que a BNCC, embora norteie as aprendizagens nas diferentes etapas de ensino, define as competências por ciclo e ao final de todo o processo da Educação Básica. Por isso, estados, municípios, unidades escolares e a comunidade escolar, por meio da gestão democrática, podem reorganizar, a partir das diferentes realidades, os currículos que respondam às suas necessidades.

Curiosidade

Primeira definição sobre o que ensina no Brasil

LEI DE 15 DE OUTUBRO DE 1827

Em 1827, D. Pedro I decreta a organização das escolas brasileiras - a Escola de Primeiras Letras. Nessa lei define o que deve ser ensinado aos meninos - a leitura, a escrita, as quatro operações de cálculo e as noções mais gerais de geometria prática, e para as meninas estavam excluídas as noções de geometria, mas aprenderiam sobre as prendas (costurar, bordar, cozinhar etc.) para a vida doméstica. A Lei também destaca que as Mestras devem ganhar o mesmo valor ordenado aos Mestres. O dia do professor foi estabelecido em comemoração à essa lei por meio do Decreto Federal nº 52.682, em 1963, para marcar a criação dos cursos primários em todo o país pelo imperador D. Pedro I.

Conheça a linguagem escrita da época:

Manda criar escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império.

Dom Pedro, por Graça de Deus, e unânime aclamação dos povos, Imperador Constitucional, e Defensor Perpetuo do Brasil: Fazemos saber a todos os nossos súbditos, que a Assembléia Geral decretou, e nós queremos a lei seguinte:

[...]

Art. 6º Os Professores ensinarão a ler, escrever as quatro operações de aritmética, prática de quebrados, decimais e proporções, as noções mais gerais de geometria prática, a gramática da língua nacional, e os princípios de moral cristã e da doutrina da religião católica e apostólica romana, proporcionando a compreensão dos meninos; preferindo para as leituras a Constituição do Império e a História do Brasil.

[...]

Art 11 Haverão escolas de meninas nas cidades e vilas mais populosas, em que os Presidentes em Conselho, julgarem necessário este estabelecimento.

Art. 12º As mestras, além do declarado no art. 6º, com exclusão das noções de geometria e limitando a instrução da aritmética só as suas quatro operações, ensinarão também as prendas que servem a economia doméstica; e serão nomeadas pelos Presidentes em Conselho, aquelas mulheres, que sendo brasileiras e de reconhecida honestidade, se mostrarem com mais conhecimentos nos exames feitos na forma do art. 7º.

Art. 13º As mestras vencerão os mesmos ordenados e gratificações concedidas aos Mestres

[...]

Para conhecer o texto na íntegra, disponível no site: <https://www2.camara.leg.br> (vide link nas referências da publicação, busque pelo título do texto). Acesse pelo QR Code.



BRASIL. Lei de 15 de outubro de 1827. Disponível em: http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei_sn/1824-1899/lei-38398-15-outubro-1827-566692-publicacaooriginal-90222-pl.html. Acesso em: 09 out. 2020.

A pluralidade de concepções sobre currículo

Currículos na visão de Perrenoud

Currículo formal – diretrizes para a prática educativa e definição prévia sobre o que ensinar e aprender.

Currículo real – aquele que de fato é desenvolvido pelo (a) professor (a) em sala de aula.

Currículo prescrito – é o detalhamento do currículo formal, aquele planejado pelo (a) educador (a) para os (a) educandos (a), composto das atividades e formas de ensinar.

Currículo oculto – onde se apresentam as aprendizagens oferecidas pela escola, que não constam nos planejamentos, mas que reforçam valores e constroem uma visão de mundo, delineiam comportamentos e atitudes, e acabam por moldar os (as) alunos (as) em áreas que passam despercebidas pela instituição.

PERRENOUD, Phillipe. La construcción del éxito y del fracaso escolar: hacia un análisis del éxito, del fracaso escolar y de las desigualdades como realidades construidas por el sistema escolar. [s.d.]. Disponível em: http://www.terras.edu.ar/biblioteca/6/6PE_Perrenoud_Unidad_1.pdf. Acesso em: 09 out. 2020.

Currículo por Tomaz Tadeu da Silva

Currículo – “[...] o currículo é sempre o resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes seleciona-se aquela parte que vai constituir, precisamente o currículo” (SILVA, 1999, p. 15).

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo.** Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

Currículos na perspectiva de Antonio Flavio Moreira Barbosa e Vera Maria Candau

Currículo – “[...] estamos entendendo currículo como as experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, em meio a relações sociais, e que contribuem para a construção das identidades de nossos/as estudantes. Currículo associa-se, assim, ao conjunto de esforços pedagógicos desenvolvidos com intenções educativas. Por esse motivo, a palavra tem sido usada para todo e qualquer espaço organizado para afetar e educar pessoas, o que explica o uso de expressões como o currículo da mídia, o currículo da prisão etc. Nós, contudo, estamos empregando a palavra currículo apenas para nos referirmos às atividades organizadas por instituições escolares. Ou seja, para nos referirmos à escola. [...] O currículo é, em outras palavras, o coração da escola, o espaço central em que todos atuamos, o que nos torna, nos diferentes níveis do processo educacional, responsáveis por sua elaboração” (BARBOSA, CANDAU, 2007, p. 18-19).

Currículo oculto – “[...] que envolve, predominantemente, atitudes e valores transmitidos, subliminarmente, pelas relações sociais e pelas rotinas do cotidiano escolar. Fazem parte do currículo oculto, assim, rituais e práticas, relações hierárquicas, regras e procedimentos, modos de organizar o espaço e o tempo na escola, modos de distribuir os alunos por agrupamentos e turmas, mensagens implícitas nas falas dos (as) professores (as) e nos livros didáticos. São exemplos de currículo oculto: a forma como a escola incentiva a criança a chamar a professora (tia, Fulana, Professora etc); a maneira como arrumamos as carteiras na sala de aula em círculo ou alinhadas; as visões de família que ainda se encontram em certos livros didáticos (restritas ou não à família tradicional de classe média)” (BARBOSA, CANDAU, 2007, p. 18-19).

BARBOSA, Antonio Flavio; CANDAU, Vera Maria. Currículo, conhecimento e cultura. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Indagações sobre currículo**. Brasília (DF), 2007.

Currículo na perspectiva de José Gimeno Sacristán

Currículo a ensinar – “[...] é uma seleção organizada dos conteúdos a aprender, os quais, por sua vez, regula a prática didática que se desenvolve durante a escolaridade” (SACRISTÁN, 2013, p.17).

A crítica de Sacristán – a noção de currículo mais aceita é a de que o currículo é uma seleção reguladora dos conteúdos que serão ensinados e aprendidos. Essa definição faz parte de uma decisão sobre o que deve ser valorizado/desvalorizado e determina o sucesso e o fracasso escolar. Para o autor, a noção de currículo deve ser considerada mais holística e inclusiva.

SACRISTÁN, José Gimeno. O que significa currículo?. In: SACRISTÁN, José Gimeno (Org.). Saberes e incertezas sobre o currículo. Porto Alegre: Penso, 2013.

Referências

BARBOSA, Antonio Flavio; CANDAU, Vera Maria. Currículo, conhecimento e cultura. In: BRASIL. Ministério da Educação. Indagações sobre currículo. Brasília (DF), 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular: educação é a base. 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf. Acesso em: 09 out. 2020.

_____. Lei Federal nº 9394/1996, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 09 out. 2020.

PERRENOUD, Phillippe. La construcción del éxito y del fracaso escolar: hacia un analisis del éxito, del fracaso escolar y de las desigualdades como realidades construídas por el sistema escolar. [s.d.]. Disponível em: http://www.terras.edu.ar/biblioteca/6/6PE_Perrenoud_Unidad_1.pdf. Acesso em: 20 out. 2020.

SACRISTÁN, José Gimeno. O que significa currículo? In: SACRISTÁN, José Gimeno (Org.). Saberes e incertezas sobre o currículo. Porto Alegre: Penso, 2013.

SILVA, Maria Aparecida da. História do currículo e currículo como construção histórico-cultural. Anais FACED, 2006. Disponível em: http://titosena.faed.udesc.br/Arquivos/Artigos_textos_historia/Curriculo.pdf. Acesso em: 09 out. 2020.

SILVA, Tomaz Tadeu. Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

CONSTRUÇÃO DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR



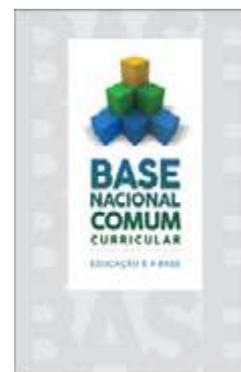
*Fabiana Soares
Marcilene de Jesus Elvira
Raquel Guimarães de Medeiros
Sérgio Henrique Santana
Sílvia Piedade de Moraes*

A necessidade de construção de uma base nacional comum curricular já era sinalizada desde a Constituição Federal de 1988 e foi formalmente afirmada no Plano Nacional de Educação de 2014.

O início de sua elaboração ocorreu em 2015 por um grupo composto de educadores (as), técnicos (as) de secretarias e pesquisadores (as) de universidades. Neste mesmo ano, o Ministério da Educação lançou o “Portal da Base”, que tem acompanhado toda a construção da BNCC, e no qual foi disponibilizada para consulta pública a primeira versão do documento. No período de seis meses esta versão recebeu mais de 12 milhões de sugestões.

Em 2016, após análise das contribuições enviadas no site e das leituras críticas feitas por especialistas, como secretarias e instituições científicas, foi elaborado um novo texto e colocado para apreciação em seminários promovidos em todos os estados. A partir dos seminários foram levantados apontamentos pertinentes para a construção da versão final do documento.

Em abril de 2017, a última versão do texto da BNCC para a Educação Infantil e Ensino Fundamental foi apresentada e seguiu para aprovação do CNE², que realizou audiências públicas em todas as regiões e emitiu um parecer, enviando-a para homologação do MEC. Cada versão da BNCC complementa e revisa a anterior a partir de um processo feito a muitas mãos, desde a sociedade civil até especialistas da educação puderam contribuir para sua construção.



Capa da última versão da BNCC

² Conselho Nacional de Educação.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular: educação é a base. 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf. Acesso em: 09 out. 2020.

GRUPO MOVIMENTO PELA BASE NACIONAL COMUM (São Paulo). Construção da BNCC: Linha do tempo. 2017. Disponível em: <http://movimentopelabase.org.br/linha-do-tempo/>. Acesso em: 09 out. 2020.

INTRODUÇÃO AOS ESTUDOS DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

Fabiana Soares
Marcilene de Jesus Elvira
Raquel Guimarães de Medeiros
Sérgio Henrique Santana
Sílvia Piedade de Moraes

Eu vejo a vida mais clara e farta
Repleta de toda satisfação
Que se tem direito
Do firmamento ao chão
(Lulu Santos)

Diante de todas as mudanças sociais e mais especificamente as educacionais que estamos acompanhando e vivendo em vários ambientes, sejam elas no trabalho, nos estudos e na vida, faz-se importante refletir como as mesmas afetam nossas ações diariamente.

No dia 20 de dezembro de 2017 foi homologada pelo Ministério da Educação a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Com tantas informações, era preciso conhecer este documento, sua estrutura, objetivos e usá-lo a favor da prática pedagógica.

Então, o que é a Base Nacional Comum Curricular?

A Base Nacional Comum Curricular é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. Conforme definido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), a Base deve nortear os currículos dos sistemas e redes de ensino das Unidades Federativas, como também as propostas pedagógicas de todas as escolas públicas e privadas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, em todo o Brasil (BRASIL, 2017, p. 7).



Este documento foi elaborado para sustentar a construção ou adequação dos currículos e dos Projetos Político-Pedagógicos das escolas públicas e privadas de todo o Brasil, para que os direitos de aprendizagem sejam garantidos para todos (as) os (as) educandos³ (as).



A BNCC destaca Dez Competências Gerais que todos (as) os (as) estudantes precisam desenvolver ao longo da Educação Básica para uma formação integral, justa, democrática e inclusiva capaz de dar sentido para a vida.

Ao definir essas competências, a BNCC reconhece que a “educação deve afirmar valores e estimular ações que contribuam para a transformação da sociedade, tornando-a mais humana, socialmente justa e, também, voltada para a preservação da natureza” (BRASIL, 2013), mostrando-se também alinhada à Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU) (BRASIL, 2017, p.7).

É importante reconhecer que apenas a BNCC não é o suficiente para a melhoria da educação, mas norteia a construção ou adequação dos currículos, estimula a criação de políticas públicas, volta o olhar à aprendizagem com significado, influenciando também na formação docente inicial e continuada, nas estruturas pedagógicas e na maneira de ensinar. A BNCC destaca com maior clareza os objetivos da Educação Básica para o benefício de todos (as) os (as) envolvidos (as) neste processo.



Revista Brincar Vol. 4 – nov. 2017

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular: educação é a base. 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf. Acesso em: 19 fev. 2018.

PREFEITURA DE GUARULHOS. Secretaria de Educação, Cultura, Esporte e Lazer. Revista Brincar. Volume 4. 2017. Disponível em: http://www.guarulhos.sp.gov.br/sites/default/files/revista_4_baixaok.pdf. Acesso em: 19 fev. 2018.

³ Termo inserido na Constituição Federal de 1988 e culturalmente utilizado nos documentos da Rede Municipal de Guarulhos.

IGUALDADE E EQUIDADE NA EDUCAÇÃO: VOCÊ SABE O QUE É ISSO?

*Fabiana Soares
Marcilene de Jesus Elvira
Raquel Guimarães de Medeiros
Sérgio Henrique Santana
Sílvia Piedade de Moraes*

A importância de assegurar aos educandos (as) do país os mesmos direitos de aprendizagem e desenvolvimento encontra na BNCC o sentido de equidade para que todos e todas se tornem sujeitos em condições de viver plenamente a cidadania brasileira.

A equidade é a “[...] necessidade de tratar de forma diferenciada o que se apresenta como desigual no ponto de partida, com vistas a obter aprendizagens e desenvolvimento equiparáveis, assegurando a todos a igualdade de direito à educação” (BRASIL, 2013, p. 109). Isso se consolida em uma política reparadora que assegura aos diferentes grupos sociais a educação como um direito subjetivo e inalienável que se traduz em acesso, permanência e qualidade de ensino.

Assim, o documento reafirma o compromisso do país com uma educação integral para todos (as) os (as) educandos (as). Esse é o ponto de partida para a adequação ou construção dos currículos estaduais, municipais e de cada escola brasileira que se configura como fundamental para que haja justiça na igualdade de oportunidades de desenvolvimento e aprendizagem.

Nas Diretrizes Curriculares para a Educação Básica destaca-se que a “[...] busca da equidade requer que se ofereçam mais recursos e melhores condições às escolas menos providas e aos alunos que deles mais necessitem” (BRASIL, 2013, p. 107). Cabe ressaltar a importância da concepção de conhecimento curricular contextualizado que valoriza os saberes diversificados, exigidos pelas características locais ou regionais da sociedade, da cultura, dos (as) educandos (as), no processo de adequação ou construção desses currículos.

Pensar em equidade significa, nesse caso, planejar ações educativas relacionadas ao currículo – a partir da BNCC – considerando as diferenças indi-

viduais dos (as) educandos (as), bem como as diferenças coletivas que cada localidade, região ou cultura apresenta.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular: educação é a base. 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf. Acesso em: 19 fev. 2018.

_____. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares para a Educação Básica. Brasília (DF), 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>. Acesso em: 21 fev. 2018.

VALORIZAÇÃO DOS SABERES LOCAIS: COMO AS PUBLICAÇÕES DA REDE PODEM CONTRIBUIR PARA A CONSTRUÇÃO DOS CURRÍCULOS DAS UNIDADES ESCOLARES?

Fabiana Soares
Marcilene de Jesus Elvira
Raquel Guimarães de Medeiros
Sérgio Henrique Santana
Sílvia Piedade de Moraes



Educandos (as) da escola Vinícius de Moraes - Revista Essa é Minha Escola

A BNCC – Base Nacional Comum Curricular – é fruto de legislação, portanto, visa cumprir, entre outros, o que é tratado no Artigo 26 da LDB, que determina que:

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).

Logo, a BNCC é o alicerce para construção ou elaboração dos currículos dos estados, municípios e escolas, que irão diferir entre si com relação à parte específica de cada realidade atendida.



Praça Getúlio Vargas – Imagens Google

Conceito e origem do termo 'saber local'

Saber local é uma terminologia que surge na antropologia e se torna conhecida a partir da obra de Clifford Geertz, *O saber local: novos ensaios em antropologia interpretativa*, datada de 1997. Os saberes locais não são necessariamente conhecimentos delimitados por uma área física geográfica. Geertz (1997) demonstrou que o conhecimento de diferentes povos, mesmo espalhados pelas diásporas⁴, carregam conhecimentos próprios da memória de um povo e/ou etnia. Nas palavras de Geertz (1997, p. 11) “[...] as formas de saber são sempre e inevitavelmente locais e inseparáveis de seus instrumentos e de seus invólucros”. Para o autor, os saberes locais não são hierarquizados e reafirmam a construção do conhecimento por aquele grupo por meio da ciência, do senso comum, da memória e do contexto.

Para saber mais sobre as diásporas e seu impacto sobre os saberes locais, conheça a música *Diásporas dos Tribalistas*.

A música destaca os desafios das guerras, perseguições aos povos, a crise humanitária em relação aos refugiados e seus impactos sobre as diferentes culturas que se entrecruzam no cenário mundial. Você encontrará a letra e o vídeo da música na internet.

O desafio de valorizar os saberes locais no currículo

Para valorizar os saberes locais para além do conhecimento dos aspectos físicos e geográficos é preciso conhecer a comunidade atendida pela unidade escolar. O diagnóstico da realidade local presente nos Projetos Político-Pedagógicos é fundamental para a elaboração, seleção e organização dos saberes locais aos ‘saberes escolares’.

Uma unidade escolar que atenda educandos (as) estrangeiros (as) não pode se ausentar da valorização de seus costumes e culturas, tanto quanto fará a inserção desses sujeitos na cultura local. Um dos pilares da educação brasileira consiste no tripé da democratização do ensino, cujos elementos são destacados pelo acesso irrestrito à educação obrigatória como direito subjetivo e inalienável, a permanência que se estrutura no acolhimento, na manutenção de vínculos e nas diferentes garantias de escolarização, e a qualidade do ensino que assegura o aprendizado para todos os educandos sem quaisquer distinções.

⁴ No dicionário Caldas Aulete, diáspora diz respeito à “dispersão de um povo ou de uma classe pelo mundo ao longo dos anos ou dos séculos, por perseguição política, religiosa ou étnica”.

Invariavelmente, a valorização dos saberes locais está ligada diretamente à permanência e à qualidade de ensino que relacionados à realidade dos (as) educandos (as) e ao seu contexto são condições fundamentais para garantir aprendizagem significativa capaz de dar sentido à presença dos (as) mesmos (as) na escola, por isso, incluí-los nos currículos das unidades escolares é também reafirmar a autonomia garantida pela LDBEN 9.394/1996 nos projetos pedagógicos.

A Proposta Curricular: Quadro de Saberes Necessários construída com a participação dos (as) profissionais da educação e comunidade escolar é resultado da autonomia pedagógica assegurada por lei. Além disso, reflete uma decisão política e pedagógica que define a formação de sujeitos críticos por meio da aprendizagem dos conhecimentos socialmente determinados como escolares e a valorização dos saberes dos (as) educandos (as).

Referências

GEERTZ, Clifford. O saber local: novos ensaios em antropologia interpretativa datada. Tradução de Vera Mello Joscelyne. Petrópolis, Vozes, 1997.

OLIVEIRA, Fernanda da Silva. Saberes locais e saberes escolares: diálogos no contexto da educação integral. ANPED, 2015. Disponível em: <https://anpedsudeste2014.files.wordpress.com/2015/07/fernanda-silva-de-oliveira.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2018.

Em nossa rede há materiais que favorecem a construção da parte diversificada de nosso currículo. A série “Revelando a História”, parte resultante do projeto Saberes Locais, aborda elementos específicos de regiões de nossa cidade, com intuito de servir de subsídio pedagógico e memória da comunidade. Foram publicados ao todo três volumes desta série até o momento - Revelando a História do Bonsucesso e região, Revelando a História do Pimentas e região, Revelando a História do São João e região.



Além dessa série, três publicações destacam os saberes locais sobre o município. O livro “Guarulhos Espaços de muitos Povos” apresenta a história e tradição cultural de nossa cidade. No “Atlas Escolar Histórico e Geográfico” encontram-se os aspectos históricos, físicos e sociais e a situação geográfica de Guarulhos. O livro “Origens da Presença Negra em Guarulhos” trata da história do povo negro no Brasil e em nossa cidade.



Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular: educação é a base. 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf. Acesso em: 19 fev. 2018.

_____. Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 20 fev. 2018.

_____. Lei Federal nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Disponível em http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm#art. Acesso em: 26 fev. 2018. CAMPOS, Daniel Carlos de; OLIVEIRA, Elton Soares de; FERREIRA, José Abílio. Revelando a história do São João e região. Guarulhos: Noovha América Editora, 2011.

_____. Revelando a história do Pimentas e região. Guarulhos: Noovha América Editora, 2014.

OLIVEIRA, Elton Soares de; CAMPOS, Daniel Carlos de; FERREIRA, Cesar Cunha. Atlas escolar, histórico e geográfico – Guarulhos 450 anos. São Paulo: Noovha América, 2012.

OLIVEIRA, Elton Soares de; FERREIRA, José Abílio. Origens da presença negra em Guarulhos: a África em nós: Editora Ananda, 2013.

OLIVEIRA, Elton Soares de (Org.). Guarulhos espaço de muitos povos: Editora Ananda, 2008.

_____. (Org.). Revelando a história do Bonsucesso e região. Guarulhos: Noovha América Editora, 2010.

PRINCIOTTI, Rogério. Guarulhos é incluído no Roteiro turístico Bandeirante – Fernão Dias. Disponível em: <http://www.guarulhosemrede.com.br/guarulhos-e-incluido-no-roteiro-turistico-bandeirante-fernao-dias/>. Acesso em: 20 fev. 2018.

PREFEITURA DE GUARULHOS. Secretaria Municipal de Educação. Proposta Curricular - Quadro de Saberes Necessários. Guarulhos, 2009.

OS DIREITOS DE APRENDIZAGEM E APRENDIZAGENS ESSENCIAIS PARA ALÉM DOS CONTEÚDOS MÍNIMOS

*Fernanda Alves da Silva
Luciana Caliente de Souza
Patrícia Cristiane Tonetto Firmo
Raquel Carapello
Samantha Carla do Nascimento
Tatiane Campos dos Santos*

A educação é um direito fundamental e está reconhecida no artigo 26 da Declaração Universal dos Direitos Humanos em seu tópico 1, que declara: “Toda pessoa tem direito à instrução [...]”. No Brasil, este direito está garantido pela Constituição Federal de 1988, em seu artigo 6º e no artigo 205:

Art. 6º São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição. (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 90, de 2015)

[...]

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.

Segundo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), todos os (as) alunos (as) devem se desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. Para isso, a BNCC define as aprendizagens essenciais que possibilitam o desenvolvimento de competências gerais.

De acordo com Perrenoud (2002, p.144), “o ponto fundamental é o fato de que as competências representam potenciais desenvolvidos sempre em contextos de relações disciplinares significativas, prefigurando ações a serem realizadas em determinado âmbito de atuação”.

Na BNCC, a competência é definida como a “mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno

exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2017, p. 9).

Portanto, os (as) estudantes deverão aprender na Educação Básica tanto os saberes e aprendizagens, quanto à forma e a capacidade de mobilizá-los e aplicá-los.

A secretária executiva do MEC, Maria Helena Guimarães de Castro, em seu artigo A Base não é Currículo, disserta que a BNCC inaugura uma nova fase na educação brasileira. Ao definir conhecimentos essenciais e competências que todo (a) aluno (a) deve desenvolver, a BNCC estabelece direitos iguais de aprendizagem, organiza a progressão do ensino e aponta claramente o que se espera da escola.

O artigo 210 Constituição Federal de 1988 estabelece que “serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (BRASIL, 1988).

Ao longo do tempo, esses conteúdos mínimos apareceram nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) como recomendações, ampliando ainda a sua dimensão na Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e se apresenta da seguinte maneira:

Art. 9º [...]

Inciso IV - A União incumbir-se-á de: 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, 1996).

A partir desse artigo, a Base Nacional Comum Curricular analisa duas noções fundantes:

Nesse artigo, a LDB deixa claro dois conceitos decisivos para todo o desenvolvimento da questão curricular no Brasil. O primeiro, já antecipado pela Constituição, estabelece a relação entre o que é básico-comum e o que é diverso em matéria curricular: as competências e diretrizes são comuns, os currículos são diversos. O segundo se refere ao foco do currículo. Ao dizer que os conteúdos curriculares estão a serviço do desenvolvimento de competências, a LDB orienta a definição das aprendizagens essenciais, e não apenas dos conteúdos mínimos a ser ensinados. Essas são duas noções fundantes da BNCC (BRASIL, 2017, p. 11).

Esses pressupostos suscitam reflexões sobre as aprendizagens essenciais. Principalmente quando a BNCC afirma que as aprendizagens essenciais estão para além dos conteúdos mínimos, no sentido de assegurar o seu direito de aprendizagem, que já estava previsto na LDB.

No entanto, é possível perceber que ao pensar em aprendizagens essenciais e não em conteúdos mínimos, amplia o olhar em relação ao processo de aprendizagem, ao considerar que os conteúdos estão a serviço da construção e do desenvolvimento das competências.

As aprendizagens essenciais reafirmam o direito dos (as) educandos (as) a aprender considerando o processo de construção do conhecimento, saberes, habilidades e competências. Portanto, o foco do processo educativo se concentra na aprendizagem e não somente no ensino, ou seja, está no aprender e não somente no ensinar.

Diante disso, é importante pensar sobre como a escola busca estratégias e mecanismos para que os (as) educandos (as) construam, desenvolvam e mobilizem seu conhecimento. É preciso garantir de maneira efetiva seus direitos de aprendizagem. Uma das ações que visam assegurar a todos (as) esses direitos de aprendizagem é o estabelecimento de competências gerais a serem desenvolvidas ao longo da educação básica. Vale ressaltar que, para contribuir com este desenvolvimento, a formação permanente é fundamental. A construção das habilidades que oportunizem o desenvolvimento ocorre em um processo educativo que se inicia na educação infantil.

Referências

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 12 mar. 2018.

_____. Lei Federal nº 9394/1996 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 19 fev. 2018.

_____. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular: educação é a base. 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf. Acesso em: 19 fev. 2018.

PERRENOUD, Philippe; GATHER THURLER, Monica. As competências para ensinar no século XXI: formação dos professores e o desafio da avaliação. Porto Alegre: ArtMed, 2002.

CEMEADINHO EM: UM PASSEIO PELA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO INTEGRAL

Débora Rosangela Philomeno Caputi

Maiara Ariana Silva Paula

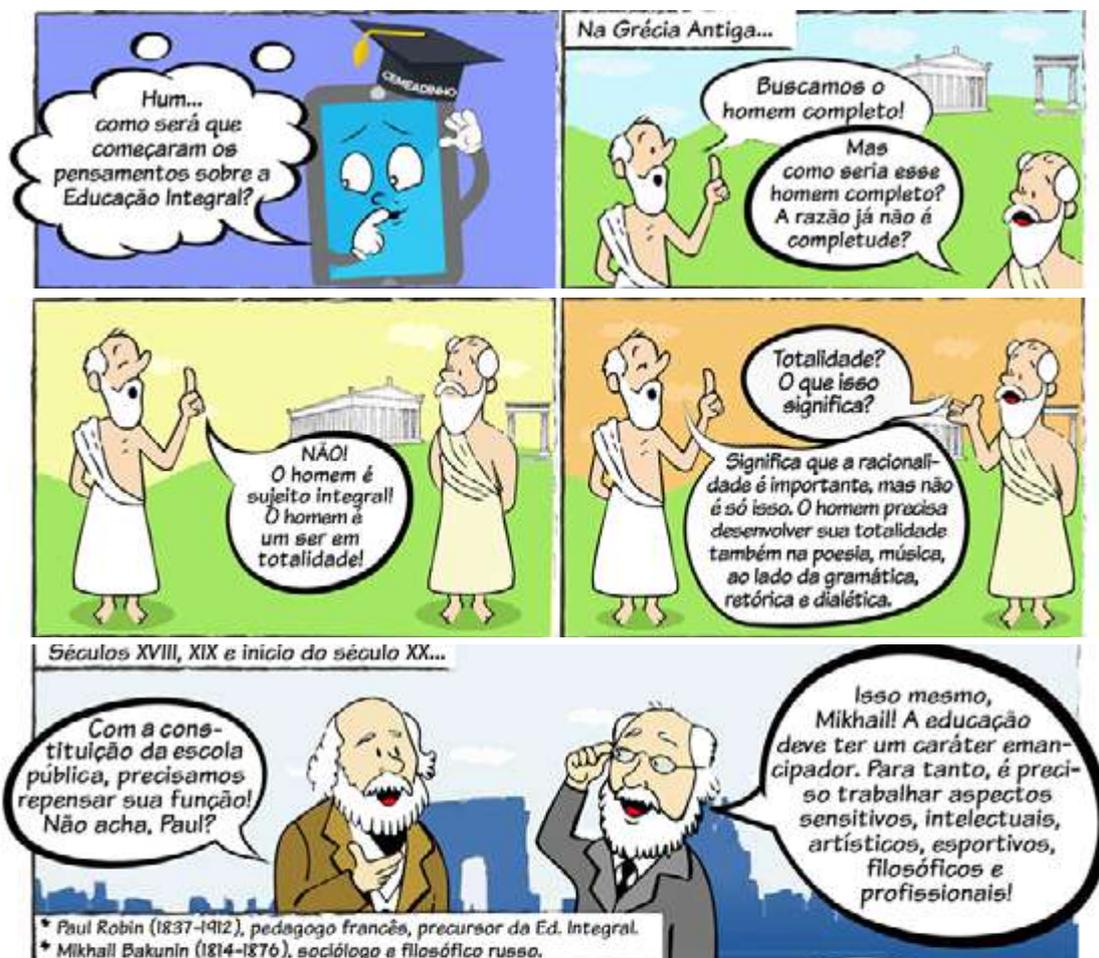
Marcilene de Jesus Elvira

Raquel Guimarães de Medeiros

Sérgio Henrique Santana

Verônica Freires da Silva

CEMEADINHO em: Um passeio pela História da Educação Integral



No Brasil, a partir de 1930...

Anísio, como iremos expressar no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932), os princípios para uma Educação Integral?

Bem, Lourenço, de muitas formas, principalmente por meio de uma formação completa. O ensino precisa considerar diferentes frentes de aprendizagem, como ciências sociais, música, saúde, alimentação, educação física, artes industriais, formação de hábitos e atitudes. Além da participação da família e toda a sociedade no processo educativo!

• Anísio Teixeira (1900-1971), jurista, intelectual, educador e escritor brasileiro.

• Lourenço Filho (1897-1970), educador participante do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova.

Vamos conhecer um pouco do processo de evolução da Educação Integral no Brasil a partir da década de 50. É com você, Anísio!

Esse é o Centro Educacional Carneiro Ribeiro, inaugurado no início da década de 1950, em Salvador. A primeira referência de Educação em Tempo Integral. Oferecia no contraturno atividades diversificadas como esporte, teatro e biblioteca.

Década de 60, diz aí Paulo!

A educação precisa ser uma prática humanizadora. O educando é um ser social, histórico, cultural, político e afetivo. A pedagogia é uma prática da escuta e do diálogo.

A aprendizagem ocorre em espaços de diálogo, sistematizados em um currículo integrado entre o conhecimento formal e os saberes culturais.

• Paulo Freire (1921-1997), patrono da educação brasileira.

Década de 80, é com você, Darcy!

Esse é o Centro Integrado de Educação Pública - CIEP Tancredo Neves, inaugurado em 1985, no Rio de Janeiro, como escola integral em horário integral. Isso para articular todas as possibilidades educativas, permeando o currículo.

• Darcy Ribeiro (1922-1997), antropólogo, escritor e político brasileiro, conhecido por seu foco em relação aos índios e à educação no país.

• Os CIEPs retomaram o projeto de escola pública em tempo integral de Anísio Teixeira. Darcy Ribeiro, idealizador do novo projeto, havia criado, com Anísio Teixeira, a Universidade de Brasília.

• O projeto arquitetônico é de Oscar Niemeyer.



Ilustrações: Anna Solano/SE

Referências

AZEVEDO, Fernando et al. Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova: a reconstrução educacional no Brasil, ao povo e ao governo. Rio de Janeiro: [s.n], 1932. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4707.pdf> . Acesso em: 12 jul. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Base Nacional Comum Curricular: educação é a base. Brasília (DF), 2017a. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/06/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 21 ago. 2018.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Parecer Homologado CNE/CP nº 15/2017, publicado no D.O.U de 21/12/2017, (2017b). Seção 1, Pág. 146. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2017-pdf/78631-pcp015-17-pdf/file> . Acesso em: 10 jul. 2018.

CASTRO, Ana Emília. A educação integral deixa a escola mais humana. Porvir, São Paulo, online, 21 ago. 2013. Disponível em: <http://porvir.org/a-educacao-integral-deixa-escola-mais-humana/>. Acesso em: 10 jul. 2018.

COELHO, Lúgia Martha C. da Costa. História (s) da educação integral. Em Aberto, Brasília, v. 22, n. 80, p. 83-96, abr. 2009. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/2222/2189>. Acesso em: 13 jul. 2018.

FREIRE, Paulo. À sombra desta mangueira. São Paulo: Olho d'Água, 2001.

_____. Pedagogia do oprimido. 48. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GADOTTI, Moacir. Educação Integral no Brasil: inovações em processo. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009. (Educação Cidadã; 4).

GUARÁ, Isa Maria F. Rosa. É imprescindível educar integralmente. Caderno CENPEC, n. 2, 2006, p. 15-24. Disponível em: <http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/168/197>. Acesso em: 11 jul. 2018.

JAEGER, Werner. Paidéia: a formação do homem grego. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

REFLEXÕES SOBRE A EDUCAÇÃO INTEGRAL

*Débora Rosangela Philomeno Caputi
Maiara Ariana Silva Paula
Marcilene de Jesus Elvira
Raquel Guimarães de Medeiros
Sérgio Henrique Santana
Verônica Freires da Silva*

*Sou uma inteireza e não uma dicotomia.
Não tenho parte esquemática, meticulosa,
racionalista e outra desarticulada, imprecisa,
querendo simplesmente bem ao mundo.
Conheço com meu corpo todo,
sentimentos, paixão.
Razão também.
(Freire)*

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) expressa o compromisso com a promoção de uma educação integral direcionada ao desenvolvimento pleno de todos (as) os (as) estudantes, com respeito às diferenças e enfrentamento às discriminações e preconceitos. Apresenta a educação integral voltada ao acolhimento e reconhecimento das dimensões humanas, numa perspectiva de formação e desenvolvimento humano global (BRASIL, 2017a).

Pensar em educação integral significa compreender que o desenvolvimento humano é complexo e não linear, indicando uma reconsideração sobre visões que privilegiam uma dimensão em detrimento de outras. Nessa perspectiva, podemos perceber que não se trata de um rompimento definitivo com alguma dimensão específica do ser, mas sim perceber e oferecer iguais oportunidades de desenvolvimento de todas as dimensões, daí as ideias de “desenvolvimento global”, “sujeito integral”, “completude”, “totalidade”, entre outras.

O que infere pensar nas dimensões humanas? Antes de nos aprofundarmos sobre a proposta de educação integral, há que se refletir sobre o que significa tratar das dimensões humanas. O primeiro ponto está em saber que não se tem apenas

uma denominação correta ou definitiva para as dimensões, a depender de cada corrente de estudo, embora, consideremos as dimensões humanas apresentadas pela BNCC (BRASIL, 2017a, p. 16).



Fonte: produção do autor

Ao considerar que o ser humano é multidimensional, o concebemos como um ser complexo. Sabemos que ao longo dos séculos, em cada momento da história da educação, o pensamento acerca da importância de cada dimensão foi evoluindo, ao passo que ainda hoje se busca desconstruir a ideia consolidada de que a dimensão intelectual/cognitiva seja a mais importante de todas, e é incumbência da escola desenvolvê-la, quando na verdade, o desenvolvimento humano acontece interligando as dimensões entre si, de modo que uma seja meio para o desenvolvimento de outras.

Dessa maneira, a proposta de educação integral se revela enquanto propulsora do desenvolvimento de todas as potencialidades humanas. Mas o que seria realmente educação integral?

Na concepção grega de formação humana, desde a Paidéia⁵, se tem um dos primeiros registros da preocupação com as dimensões humanas para além da racionalidade (intelectual/cognitiva). Segundo Jaeger (2001, p. 351) há um sentido de “completude que forma, de modo integral, o Ser do que é humano e que não se descola de uma visão de mundo”. Desvela-se então a concepção de que não se deve hierarquizar experiências, conhecimentos, aprendizagens, assim como também é apresentado na BNCC (BRASIL, 2017a, p. 36).

Apenas no final do século XVIII em diante, no contexto da Revolução Francesa, é que se passou a discorrer a educação integral para a escola pública que estava sendo instituída na época, considerada então como lócus privilegiado do trabalho educativo.

⁵ Sistema de educação da Grécia Antiga, que discutia a importância de a educação ter temas como gramática, retórica, música, matemática, filosofia, história natural, na busca da formação do cidadão completo e capaz de atuar na sociedade.

As concepções de sujeito completo vêm se modificando com o passar dos anos e as novas correntes filosóficas, psicológicas, sociais e epistemológicas da educação contribuem para que cada vez mais desvendemos como o sujeito aprende e se desenvolve.

A educação integral traz para o centro das discussões a preocupação com a perspectiva humanística, da pessoa enquanto multidimensional. Por isso, a educação necessita responder a uma série de exigências do próprio sujeito e do contexto em que vive, objetivando “evoluir plenamente com suas capacidades, conectando as diversas dimensões do sujeito (cognitiva, afetiva, ética, social, lúdica, estética, física, biológica)” (GUARÁ, 2006, p. 16).

Coelho (2009) afirma que, em termos sócio históricos, podemos compreender a educação integral a partir de algumas ideias, mas que, contemporaneamente, existem alguns “binômios” sob os quais a educação integral se apresenta. São eles: educação integral enquanto proteção; educação integral enquanto currículo integrado; educação integral enquanto ampliação do tempo escolar.



Fonte: produção do autor, a partir dos estudos de Coelho (2009).

Vale ressaltar que atualmente a escola não é mais considerada como único lugar onde a educação acontece. Há concepções que enfatizam o papel das

demais esferas e instituições sociais na contribuição para a formação humana, são os chamados “rede e espaços de aprendizagem” (GUARÁ, 2006, p. 17). O centro do processo de aprendizagem está em proporcionar e permitir diferentes vivências em diferentes contextos educativos.

A educação integral diz respeito à integralidade do sujeito, ou seja, ela propõe trabalhar com o ser humano de forma mais ampla. O conceito de educação integral vai além dos aspectos da racionalidade ou cognição. Ele dá importância também ao olhar, às artes, à estética, à música, significa desenvolver as dimensões afetivas, artísticas, espirituais, os valores, a saúde, o corpo. O ponto principal que o envolve tem a ver com uma outra lógica de aprendizagem. A gente não aprende só na escola, adquirimos cada vez mais conhecimento durante toda a vida. A relação que a educação integral tem com o espaço e o tempo é diferente da forma tradicional de educação que vemos na maioria das nossas escolas públicas. Estamos diante de um cenário de quebra de paradigmas da forma de conceber e trabalhar com a educação integral, haja vista a superação de barreiras culturais, que perpassam as relações interpessoais e de poder no caráter organizacional da escola, impregnado de heranças burocráticas, tecnicistas e formalistas. Torna-se um desafio trabalhar a ressignificação das ações pedagógicas (CASTRO, 2013, [s.p.]).

Partindo do pressuposto de que a educação acontece ao longo da vida toda, para alguns autores falar em educação integral aparenta ser uma redundância (CASTRO, 2013; GADOTTI, 2009; AZEVEDO, 1932; FREIRE, 2001; 2005). “[...] A educação se dá em tempo integral, na escola, na família, na rua, em todos os turnos, de manhã, de tarde, de noite, no cotidiano de todas as nossas experiências e vivências. O tempo de aprender é aqui e agora. Sempre” (GADOTTI, 2009, p. 22).

A educação integral é marcada enquanto um direito de todos e todas, muito mais do que uma concepção de educação, conforme marca o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932).



Imagem Catálogo Semana Mundial do Brincar / Foto: Maurício Burim

De tal modo que, pensar a educação integral implica perceber as diferenças em relação à extensão do tempo na escola. A questão do horário integral no contexto escolar surge no Brasil, a partir da década de 1960, com os estudos de Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro, que contribuíram para a criação de complexos educacionais que atendessem às demandas de formação nas diferentes dimensões humanas, partindo da premissa de que a extensão da carga horária na escola seria fundamental.

A questão da extensão do tempo na escola pode aparecer como uma das ações que fortalece a educação integral, contudo não configura a única possibilidade, tampouco garantia de qualidade!

O Parecer Homologado CNE/CP nº 15/2017 reforça que, independente da duração da carga horária escolar, a proposta de educação integral contida na BNCC refere-se à formação integral humanizada, que demonstre consonância com os marcos legais da educação brasileira, rompa com a visão curricular limitada apenas a conteúdos, incorpore novas perspectivas educacionais e revele qual cidadão a escola quer formar e para qual modelo de sociedade.



Capa da última versão da BNCC

Podemos perceber que “as diversas experiências de educação integral têm em comum tanto uma dimensão quantitativa (mais tempo na escola e no seu entorno), quanto uma dimensão qualitativa (a formação integral do ser humano) [...]” (GADOTTI, 2009, p. 33). Olhar para o entorno, respeitar e acolher a comunidade na escola, valorizar os saberes locais, oferecer situações para que os educandos possam aprender a aprender são funções que estão diretamente ligadas à função social da escola contemporânea.

Nesse processo, a educação integral apresenta algumas características importantíssimas a sua realização. A primeira delas é que a educação precisa ter relação com a vida cotidiana, relacionar-se ao contexto histórico-cultural dos sujeitos, de modo que o currículo seja (re) adequado para reconhecer a riqueza dos saberes do território onde a escola se insere.

Ampliar repertórios, interação com diferentes linguagens, o educador enquanto mediador, a intencionalidade educativa, a promoção de experiências, o conhecimento do corpo, da afetividade, das emoções, das relações configura-se também como elementos propulsores.

Na busca por uma formação que propicie o desempenho ético e solidário, o trabalho com projetos educativos pertinentes, que atendam às necessidades de aprendizagem, os projetos de vida, a reorganização dos tempos e espaços, a escola pode potencializar o desenvolvimento de crianças, jovens e adultos (as). Incluindo atividades no território (comunidade escolar), podendo ainda envolver ou não parcerias extraescolares, ação conhecida como “intersectorialidade”.

Tratamos da escola com sentido mais amplo, promotora do diálogo, uma escola que se apropria do bairro, da cidade, do espaço de pertencimento dos sujeitos. E é nessa perspectiva com tantos aportes que as políticas públicas precisam atuar como indutoras das transformações nas escolas.

No novo cenário mundial, reconhecer-se em seu contexto histórico e cultural, comunicar-se, ser criativo, analítico-crítico, participativo, aberto ao novo, colaborativo, resiliente, produtivo e responsável requer muito mais do que o acúmulo de informações. Requer o desenvolvimento de competências para aprender a aprender, saber lidar com a informação cada vez mais disponível, atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais, aplicar conhecimentos para resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser proativo para identificar os dados de uma situação e buscar soluções, conviver e aprender com as diferenças e as diversidades (BRASIL, 2017a, p. 14).

Em seu texto, aparece em diversos momentos na BNCC, a preocupação em considerar as diferentes infâncias e juventudes, de modo que as culturas sejam valorizadas na diversidade, nas formas de existir. Assim, a BNCC apresenta como norteadora de todo o trabalho ao longo da Educação Básica, as “Dez competências gerais”. Qual a relação entre educação integral e o desenvolvimento de competências?

É preciso ter claro que o desenvolvimento de competências envolve muitos aspectos, trata-se de um processo interdependente de um conjunto diverso de ações, concepções e comportamentos. Envolve repertório cultural, projeto de vida,

participação, responsabilidade, por exemplo. Tudo isso presente no currículo, no fazer e aprender na escola.

O Parecer Homologado CNE/CP nº 15/2017, apresenta que “nesse contexto, a BNCC reconhece que a Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica romper com visões reducionistas [...], quando não confundem, ainda, a “educação integral” com a “educação em tempo integral” (BRASIL, 2017b, p. 27). O mesmo Parecer manifesta os “caminhos” pelos quais se encontram e relacionam a educação integral e o desenvolvimento das competências gerais.



Arquivo SE
Foto: Maurício Burim

Na Educação Infantil

Na Educação Infantil, de acordo com os eixos estruturantes de interações e brincadeiras, a BNCC define seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento que devem ser assegurados às crianças (conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se). Considerando esses direitos, são definidos cinco campos de experiências, para os quais

são estruturados objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, organizados em três grupos de faixas etárias: de zero a 1 ano e seis meses; 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses; 4 anos a 5 anos e 11 meses (BRASIL, 2017a, p. 27).



Arquivo SE
Foto: Bárbara Braz

No Ensino Fundamental e EJA

No Ensino Fundamental, são definidas competências específicas para cada uma das áreas do conhecimento. Nas áreas que abrigam mais de um componente curricular (Linguagens e Ciências Humanas), também são definidas competências específicas dos correspondentes componentes [...] (BRASIL, 2017a, p. 27).

Educação Integral e BNCC - Parecer Homologado CNE/CP nº 15/2017

Independentemente da duração da jornada escolar, o conceito de educação integral, com o qual a BNCC está comprometida, refere-se à construção intencional de processos educativos que promovam aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos alunos e, também, com os desafios da sociedade contemporânea, de modo que se forme pessoas autônomas, capazes de se servir dessas aprendizagens em suas vidas. Dessa maneira, a BNCC, orienta-se para uma concepção de educação integral que:

- Demonstra consonância e coerência com os marcos legais da educação brasileira, centrado no desenvolvimento pleno dos estudantes em suas várias dimensões: intelectual, física, emocional, social e cultural;
- Rompe com uma visão curricular limitada apenas a conteúdos e com foco no ensino, deslocando esse foco para o processo de aprendizagem do aluno;
- Incorpora uma perspectiva educacional mais contemporânea, que considera o perfil, necessidades e interesses dos estudantes e as demandas da vida no século XXI;
- Indica que cidadãos o país deseja formar e que projeto de sociedade eles devem ajudar a construir.

Essa perspectiva da educação integral ilumina a leitura e o entendimento das estratégias indicadas em diferentes Metas do PNE – Plano Nacional de Educação 2014-2024, que se referem diretamente ao desenvolvimento, associado aos direitos e objetivos de aprendizagem (BRASIL, 2017b, p. 28).

Referências

AZEVEDO, Fernando et al. Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova: a reconstrução educacional no Brasil, ao povo e ao governo. Rio de Janeiro: [s.n], 1932. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4707.pdf>. Acesso em: 12 jul. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Base Nacional Comum Curricular: educação é a base. Brasília (DF), 2017a. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/06/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 21 ago. 2018.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Parecer homologado CNE/CP nº 15/2017, publicado no D.O.U de 21/12/2017, (2017b). Seção 1, p. 146. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2017-pdf/78631-pcp-015-17-pdf/file>. Acesso em: 10 jul. 2018.

CASTRO, Ana Emília. A educação integral deixa a escola mais humana. *Porvir*, São Paulo, online, 21 ago. 2013. Disponível em: <http://porvir.org/a-educacao-integral-deixa-escola-mais-humana/>. Acesso em: 10 jul. 2018.

COELHO, Lígia Martha C. da Costa. História (s) da educação integral. Em *Aberto*, Brasília, v. 22, n. 80, p. 83-96, abr. 2009. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/2222/2189>. Acesso em: 13 jul. 2018.

FREIRE, Paulo. *À sombra desta mangueira*. São Paulo: Olho d'Água, 2001.

_____. *Pedagogia do oprimido*. 48. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GADOTTI, Moacir. *Educação Integral no Brasil: inovações em processo*. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009. (Educação Cidadã; 4).

GUARÁ, Isa Maria F. Rosa. É imprescindível educar integralmente. *Caderno CENPEC*, n. 2, 2006, p. 15-24. Disponível em: <http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/168/197>. Acesso em: 11 jul. 2018.

JAEGER, Werner. *Paidéia: a formação do homem grego*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

CRONOLOGIA DOS PRINCIPAIS MARCOS LEGAIS SOBRE O DESENVOLVIMENTO ATITUDINAL COMO FUNÇÃO DA ESCOLA

*Eliane de Siqueira
Giuliane Almeida Cubas
Juliana Portella de Freitas
Raquel Carapello
Sílvia Piedade de Moraes*

Constituição Federal de 1988

1988

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.

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm

1996

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/1996

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.

Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

[...]

IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância;

[...]

Art. 22. A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.

[...]

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.

[...]

§ 9º Conteúdos relativos aos direitos humanos e à prevenção de todas as formas de violência contra a criança e o adolescente serão incluídos, como temas transversais, nos currículos escolares de que trata o caput deste artigo, tendo como diretriz a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), observada a produção e distribuição de material didático adequado. (Incluído pela Lei nº 13.010, de 2014).

[...]

Art. 27. Os conteúdos curriculares da educação básica observarão, ainda, as seguintes diretrizes:

I - a difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática;

[...]

Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

[...]

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).

[...]

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.

http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L9394.htm

1997

Parâmetros Curriculares Nacionais/1997

Página 27, volume I

O ensino de qualidade que a sociedade demanda atualmente expressa-se aqui como a possibilidade de o sistema educacional vir a propor uma prática educativa adequada às necessidades sociais, políticas, econômicas e culturais da realidade brasileira, que considere os interesses e as motivações dos alunos e garanta as aprendizagens essenciais para a formação de cidadãos autônomos, críticos e participativos, capazes de atuar com competência, dignidade e responsabilidade na sociedade em que vivem.

O exercício da cidadania exige o acesso de todos à totalidade dos recursos culturais relevantes para a intervenção e a participação responsável na vida social. O domínio da língua falada e escrita, os princípios da reflexão matemática, as coordenadas espaciais e temporais que organizam a percepção do mundo, os princípios da explicação científica, as condições de fruição da arte e das mensagens estéticas, domínios de saber tradicionalmente presentes nas diferentes concepções do papel da educação no mundo democrático, até outras tantas exigências que se impõem no mundo contemporâneo.

Essas exigências apontam a relevância de discussões sobre a dignidade do ser humano, a igualdade de direitos, a recusa categórica de formas de discriminação, a importância da solidariedade e do respeito. Cabe ao campo educacional propiciar aos alunos as capacidades de vivenciar as diferentes formas de inserção

sociopolítica e cultural.

Apresenta-se para a escola, hoje mais do que nunca, a necessidade de assumir-se como espaço social de construção dos significados éticos necessários e constitutivos de toda e qualquer ação de cidadania. No contexto atual, a inserção no mundo do trabalho e do consumo, o cuidado com o próprio corpo e com a saúde, passando pela educação sexual, e a preservação do meio ambiente são temas que ganham um novo estatuto, num universo em que os referenciais tradicionais, a partir dos quais eram vistos como questões locais ou individuais, já não dão conta da dimensão nacional e até mesmo internacional que tais temas assumem, justificando, portanto, sua consideração. Nesse sentido, é papel preponderante da escola propiciar o domínio dos recursos capazes de levar à discussão dessas formas e sua utilização crítica na perspectiva da participação social e política.

<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>

1998

Referenciais Curriculares Nacionais /1998

Volume 1 - Apresentação - Página 9

Um documento Introdução, que apresenta uma reflexão sobre creches e pré-escolas no Brasil, situando e fundamentando concepções de criança, de educação, de instituição e do profissional, que foram utilizadas para definir os objetivos gerais da educação infantil e orientaram a organização dos documentos de eixos de trabalho que estão agrupados em dois volumes relacionados aos seguintes âmbitos de experiência: Formação Pessoal e Social e Conhecimento de Mundo.

Um volume relativo ao âmbito de experiência Formação Pessoal e Social que contém o eixo de trabalho que favorece, prioritariamente, os processos de construção da Identidade e Autonomia das crianças.

Um volume relativo ao âmbito de experiência Conhecimento de Mundo que contém seis documentos referentes aos eixos de trabalho orientados para a construção das diferentes linguagens pelas crianças e para as relações que estabelecem com os objetos de conhecimento: Movimento, Música, Artes Visuais, Linguagem Oral e Escrita, Natureza e Sociedade e Matemática.

http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf

2010

Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica 07/ 2010 e Resolução CNE/CEB 4/2010

Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica 07/2010

Página 7

[...]

Por outro lado, a necessidade de definição de Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica está posta pela emergência da atualização das políticas educacionais que consubstanciam o direito de todo brasileiro à formação humana e cidadã e à formação profissional, na vivência e convivência em ambiente educativo. Têm estas Diretrizes 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;

[...]

Página 11

[...]

Durante essa trajetória, os temas considerados pertinentes à matéria objeto deste Parecer passaram a se constituir nas seguintes ideias-força:

[...]

II - o papel do Estado na garantia do direito à educação de qualidade, considerando que a educação, enquanto direito inalienável de todos os cidadãos, é condição primeira para o exercício pleno dos direitos: humanos, tanto dos direitos sociais e econômicos quanto dos direitos civis e políticos;

[...]

IV - a dimensão articuladora da integração das diretrizes curriculares compondo as três etapas e as modalidades da Educação Básica, fundamentadas na indissociabilidade dos conceitos referenciais de cuidar e educar;

Exige-se, pois, problematizar o desenho organizacional da instituição escolar, que não tem conseguido responder às singularidades dos sujeitos que a compõem. Torna-se inadiável trazer para o debate os princípios e as práticas de um processo de inclusão social, que garanta o acesso e considere a diversidade humana, social, cultural, econômica dos grupos historicamente excluídos. Trata-se das questões de classe, gênero, raça, etnia, geração, constituídas por categorias que se entrelaçam na vida social – pobres, mulheres, afrodescendentes, indígenas, pessoas com deficiência, as populações do campo, os de diferentes orientações sexuais, os sujeitos albergados, aqueles em situação de rua, em privação de liberdade – todos que compõem a diversidade que é a sociedade brasileira e que começam a ser contemplados pelas políticas públicas. Para que se conquiste a inclusão social, a educação escolar deve fundamentar-se na ética e nos valores da liberdade, na justiça social, na pluralidade, na solidariedade e na 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.

<http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>

2010

Resolução 4/2010 - Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica.

CAPÍTULO I

FORMAS PARA A ORGANIZAÇÃO CURRICULAR

[..]

Art. 13. O currículo, assumindo como referência os princípios educacionais garantidos à educação, assegurados no artigo 4º desta Resolução, configura-se como o conjunto de valores e práticas que proporcionam a produção, a socialização de significados no espaço social e contribuem intensamente para a construção de identidades socioculturais dos educandos.

§ 1º O currículo deve difundir os valores fundamentais do interesse social, dos direitos e deveres dos cidadãos, do respeito ao bem comum e à ordem democrática, considerando as condições de escolaridade dos estudantes em cada estabelecimento, a orientação para o trabalho, a promoção de práticas educativas formais e não-formais.

[..]

Art. 24. Os objetivos da formação básica das crianças, definidos para a Educação Infantil, prolongam-se durante os anos iniciais do Ensino Fundamental, especialmente no primeiro, e completam-se nos anos finais, ampliando e intensificando, gradativamente, o processo educativo, mediante:

[..]

III - compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da economia, da tecnologia, das artes, da cultura e dos valores em que se fundamenta a sociedade;

IV - o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;

V - fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de respeito recíproco em que se assenta a vida social.

<http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>

http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf

2012

Diretrizes Curriculares para a Educação em Direitos Humanos e Resolução CNE/CP 1/2012

Páginas 44-45

[...]

No aspecto cognitivo destaca-se a importância da apreensão dos conceitos e conhecimentos historicamente construídos sobre direitos humanos, uma vez que o sujeito só poderá sentir-se efetivamente consciente de seus direitos, se souber quais são esses direitos, como surgiram, como se desenvolveram, que lutas históricas foram travadas no processo de construção e fortalecimento desses direitos.

No aspecto social e atitudinal, há que se destacar a necessidade de que o espaço escolar seja um lugar de afirmação de valores. Atitudes e práticas sociais que a todo momento e em todas as situações estejam preservando a cultura da vivência do respeito aos direitos humanos.

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=-32131-educacao-dh-diretrizesnacionais-pdf&Itemid=30192

2012

Resolução CNE/CP 1/2012

[...]

Art. 2º A Educação em Direitos Humanos, um dos eixos fundamentais do direito à educação, refere-se ao uso de concepções e práticas educativas fundadas nos Direitos Humanos e em seus processos de promoção, proteção, defesa e aplicação na vida cotidiana e cidadã de sujeitos de direitos e de responsabilidades individuais e coletivas.

§ 1º Os Direitos Humanos, internacionalmente reconhecidos como um conjunto de direitos civis, políticos, sociais, econômicos, culturais e ambientais, sejam eles individuais, coletivos, transindividuais ou difusos, referem-se à necessidade de igualdade e de defesa da dignidade humana.

§ 2º Aos sistemas de ensino e suas instituições cabe a efetivação da Educação em Direitos Humanos, implicando a adoção sistemática dessas diretrizes por todos (as) os (as) envolvidos (as) nos processos educacionais.

Art. 3º A Educação em Direitos Humanos, com a finalidade de promover a educação para a mudança e a transformação social, fundamenta-se nos seguintes princípios:

I - dignidade humana;

II - igualdade de direitos;

III - reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades;

IV - laicidade do Estado;

V - democracia na educação;

VI - transversalidade, vivência e globalidade;

VII - sustentabilidade socioambiental.

[...]

Art. 5º A Educação em Direitos Humanos tem como objetivo central a formação para a vida e para a convivência, no exercício cotidiano dos Direitos Humanos como forma de vida e de organização social, política, econômica e cultural nos níveis regionais, nacionais e planetários.

http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rcp001_12.pdf

2014

Plano Nacional de Educação 2014-2024 - Lei Federal nº 13.005, de 25 de junho de 2014.

Art. 2º São diretrizes do PNE:

[...]

II - superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação;

[...]

V - formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade;

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm

2017

Parecer CNE/CP 15/2017 sobre a Base Nacional Comum Curricular

Página 25

[...]

A segunda categoria, referida no art. 27 da LDB, envolve as atitudes, motivações e disposições pessoais que afetam a forma de realização de tarefas, tomada de decisão e escolha de uma maneira de agir. As atitudes são desenvolvidas na interação entre pessoas, ou seja, nas oportunidades geradas pelo convívio social. Também envolve os valores, que são os saberes necessários para o exercício da cidadania: o respeito aos outros, a introjeção dos valores éticos democráticos e a capacidade de participação. Inclui-se, ainda, o respeito aos valores religiosos, inclusive o respeito àqueles que não professam religiões.

No campo dos valores deve-se enfatizar a importância da desconstrução de preconceitos e de discriminações, e enfatizar, também, a tolerância e, acima dela, a aceitação e o reconhecimento do diferente, posicionamentos necessários para se desenvolver a capacidade de solucionar conflitos pelo diálogo e o reconhecimento do outro como igual e diferente.

Pode-se dizer que os saberes a serem adquiridos pelos estudantes durante a Educação Básica, embora nem sempre isso se dê na escola, englobam: conhecimentos (cognitivos, fatos, procedimentos e conceitos); habilidades (práticas cognitivas e socioemocionais); atitudes (motivações e disposições pessoais); e valores (éticos, democráticos), bem como respeito aos valores religiosos e expressões culturais, como os costumes e artes. Expressão legal deste conjunto de saberes pode ser lida no art. 27 da LDB que faz jus ao preâmbulo da Constituição e aos seus artigos que tratam dos fundamentos e das finalidades do Estado Democrático de Direito. Em decorrência disso, pode-se conceituar a educação como um processo intencional e organizado de aquisição de conhecimentos e de habilidades,

de desenvolvimento de atitudes, de incorporação de valores e da cultura, bem como de desenvolvimento da capacidade de mobilizar, articular e aplicar estes recursos e lidar com emoções para encontrar a solução de problemas da vida dos estudantes.

<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2017-pdf/78631-pcp015-17-pdf/file>

2017

Resolução CNE/CP 2/2017 - Institui a Base Nacional Comum Curricular

[...]

Artigo 8º Os currículos, coerentes com a proposta pedagógica da instituição ou rede de ensino, devem adequar as proposições da BNCC à sua realidade, considerando, para tanto, o contexto e as características dos estudantes, devendo:

[...]

§1º Os currículos devem incluir a abordagem, de forma transversal e integradora, de temas exigidos por legislação e normas específicas, e temas contemporâneos relevantes para o desenvolvimento da cidadania, que afetam a vida humana em escala local, regional e global, observando-se a obrigatoriedade de temas tais como o processo de envelhecimento e o respeito e valorização do idoso; os direitos das crianças e adolescentes; a educação para o trânsito; a educação ambiental; a educação alimentar e nutricional; a educação em direitos humanos; e a educação digital, bem como o tratamento adequado da temática da diversidade cultural, étnica, linguística e epistêmica, na perspectiva do desenvolvimento de práticas educativas ancoradas no interculturalismo e no respeito ao caráter pluriétnico e plurilíngue da sociedade brasileira.

http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/04/RESOLUCAOCNE_CP222DEDEZEMBRODE2017.pdf

2017

Base Nacional Comum Curricular

Introdução – páginas 7 a 14

<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/download-da-bncc>

A DIMENSÃO ATITUDINAL NO DESENVOLVIMENTO HUMANO NAS TEORIAS DE PIAGET, VYGOTSKY E WALLON

*Eliane de Siqueira
Giuliane Almeida Cubas
Juliana Portella Freitas
Raquel Carapello
Silvia Piedade de Moraes
Tatiane Campos dos Santos*

A importância da construção das atitudes está presente nas três principais teorias sobre desenvolvimento e aprendizagem, Piaget e Wallon, expoentes do interacionismo ou construtivismo e Vygotsky do sociointeracionismo. Em suas teorias, eles destacaram em maior ou menor grau o estudo sobre a construção da afetividade e da dimensão ética do sujeito. Nas três abordagens, o desenvolvimento atitudinal não é visto separado da cognição e, portanto, toda ação do sujeito é uma ação dotada de significado e sentido. A afetividade constrói e é construída a todo instante na interação social. Ela se expressa também em relação à motivação, aos valores e às atitudes éticas e acompanha o desenvolvimento da autonomia do sujeito ao longo da vida. É preciso romper a dicotomia entre razão e emoção que prevaleceu durante séculos.

Observe no quadro como cada teórico abordou a relação entre desenvolvimento humano, afetividades e atitudes.

Wallon



Para Wallon, a afetividade é simultaneamente orgânica e social, tem papel fundamental não somente na motivação, mas na atuação da memória, da atenção e da percepção. Em sua teoria, estabeleceu que a afetividade se manifesta de três formas:

Emoção - de ativação mais orgânica. Em situações de muito medo, ansiedade ou raiva um indivíduo pode contrair o estômago, tremer ou em outras situações

de alegria e alívio o sujeito pode chorar, sorrir, descontraír os músculos, etc. A criança nos primeiros anos de vida ainda não tem o controle de sua emoção, muitas vezes não consegue ao menos nomear o que está sentindo e chora compulsivamente. Independentemente da idade a emoção se faz presente.

Sentimentos - de caráter mais cognitivo. Quando temos a capacidade de controlar e nomear uma emoção de acordo com o meio social em que vivemos, ou seja, representar a emoção por meio de um nome. Um adulto com raiva não esperneia como uma criança, pois, de acordo com as regras sociais do seu meio, isto não é próprio de um adulto. Logo, ele controla essa emoção, embora a sinta como em forma de queimação ou contração no estômago, sabendo que essa reação biológica/orgânica foi provocada pela emoção da raiva.

Paixão - controle externo na relação interna. Há o aparecimento do autocontrole e o silenciamento das emoções. Envolve a motivação e a capacidade de projetar o desejo para o futuro e a racionalização das emoções. Considera-se que os sentimentos e a paixão são diferentes de indivíduo para indivíduo e que a paixão em algumas pessoas pode nem sempre desenvolver um papel positivo.

Piaget



Para Piaget a construção do juízo moral (a evolução da consciência de regras) é dividida em três etapas:

Anomia: a pessoa nesta fase não compreende as regras ou limites, mas pode segui-la pela coação.

Heteronomia: o indivíduo segue a regra imposta por outra pessoa motivada pela autoridade ou sentimento que tem por ela.

Autonomia: a pessoa tem a capacidade de escolher, decidir e questionar o princípio da regra, de acordo com as regras do grupo em que vive. Reconhece os reflexos de suas escolhas e atua com responsabilidade.

A construção da autonomia não é natural, mas ocorre por meio de sucessivas relações de coação e cooperação. É através da interação social, das relações

de convivência que a pessoa vai compreendendo as regras do meio e se distanciando gradativamente do “egocentrismo”.

A coação é um elemento importante na infância, pois além de atuar como um fator de proteção, também serve para a internalização de juízos de valor, como certo/errado, justo/injusto, perigoso, etc. No entanto, aos poucos a criança deve ser chamada a refletir sobre as regras e seus reflexos e, portanto, promover a passagem da coação para a cooperação.

Vygotsky



Para Vygotsky o pensamento não está dissociado da vontade, dos interesses pessoais, das emoções, das inclinações ou dos impulsos do sujeito. Ao contrário, eles se influenciam. Para o autor é através da internalização das atividades socialmente estabelecidas e historicamente construídas que avançamos. A interação com o outro, com o meio social e com a cultura possibilita a aprendizagem e o desenvolvimento. Essa interação não é estática, o sujeito ressignifica situações, relações, cria e produz cultura.

Em sua teoria destaca a importância da linguagem como mediadora dessas relações e a questão do significado ocupou papel central em suas análises sobre a linguagem. Em sua concepção Vygotsky distingue dois elementos do significado da palavra como destaca Marta Kohl de Oliveira (1992, p. 82):

[...] na concepção de Vygotsky sobre o significado da palavra encontra-se uma clara conexão entre aspectos cognitivos e afetivos do funcionamento psicológico. Vygotsky distingue dois componentes do significado da palavra: o significado propriamente dito refere-se ao sistema de relações objetivas que se formou no processo de desenvolvimento da palavra, consistindo num núcleo relativamente estável de compressão da palavra, compartilhado por todas as pessoas que a utilizam. O sentido, por sua vez, refere-se ao significado da palavra para cada indivíduo, composto por relações que dizem respeito ao contexto de uso da palavra e às vivências afetivas do indivíduo.

Com isso podemos observar que para Vygotsky a afetividade influencia na maneira como ressignificamos a palavra. Uma mesma palavra pode possuir sentido diferente para cada indivíduo de acordo com seus sentimentos, interações, motivações, trajetória.

Nas palavras de Arantes (2002, p. 1) no

[...] trabalho educativo cotidiano não existe uma aprendizagem meramente cognitiva ou racional, pois os alunos e as alunas não deixam os aspectos afetivos que compõem sua personalidade do lado de fora da sala de aula, quando estão interagindo com os objetos de conhecimento, ou não deixam 'latentes' seus sentimentos, afetos e relações interpessoais enquanto pensam.

A afetividade e as atitudes estão interligadas todo o tempo. Não há controle **sobre o** que sentimos, mas a dimensão ética dos sentimentos nos permite pensar sobre **'o que fazemos com o que sentimos'**.

O papel da escola em relação à dimensão atitudinal é promover (juntamente com outras instituições como a família) a construção da dimensão ética das atitudes. É aqui que o trabalho da escola age para erradicar a violência, os preconceitos e a exclusão. Assim, é necessário que a escola reconheça a responsabilidade de transformar as atitudes em objeto de conhecimento por meio da intencionalidade pedagógica. Esse é um dos caminhos para uma educação integral.

Referências

ARANTES, Valéria Amorin. Afetividade e cognição: rompendo a dicotomia na educação. In: OLIVEIRA, M.K; TRENTO, D.; REGO, T. (Orgs.) Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea. São Paulo: Moderna, 2002. Disponível em: <http://www.hottopos.com/videtur23/valeria.htm>. Acesso em: 14 ago. 2018.

DE LA TAILLE, Yves; OLIVEIRA, Marta Khol; DANTAS, Heloysa. Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão. 6. ed. São Paulo: Summus editorial, 1992.

PIXABAY, 2019. Disponível em: <https://pixabay.com/pt/>. Acesso em: 10 out. 2020.

PREFEITURA DE GUARULHOS. Proposta Curricular – Quadro de Saberes Necessários. Guarulhos, 2009.

BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E A CRIANÇA COMO PROTAGONISTA

*Cristiane Inocencio
Dosilia Espirito Santo Barreto
Fabiana Soares
Fernanda Alves da Silva
Luciana Caliente de Souza
Tatiane Campos dos Santos*

*A educação exige os maiores cuidados, porque influi sobre toda a vida.
(Sêneca)*

Muitos documentos educacionais chamam atenção para a importância de que o educando seja o protagonista de sua aprendizagem. Escolas são consideradas inovadoras quando envolvem de forma efetiva os estudantes nos processos de aprendizagem e de decisão. Mas, o que seria o protagonismo e quais são os seus benefícios? Como a escola pode desenvolver o protagonismo dos educandos?

A palavra protagonista vem do grego *protagonistés* - o principal lutador. A personagem principal de uma peça dramática, pessoa que desempenha ou ocupa o primeiro lugar em um acontecimento.

No Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) - *Título II Do Direito Fundamental, Capítulo II - Do direito à liberdade, ao respeito e à dignidade*, o artigo 15 afirma que a criança e o adolescente têm direito à liberdade, ao respeito e à dignidade como pessoas em processo de desenvolvimento e como sujeitos de direitos civis, humanos e sociais garantidos na Constituição Federal e em outras leis.

O artigo 16 do ECA enfatiza que toda criança e adolescente têm entre outros, o direito de conviver com a família, **participar** da vida da comunidade, brincar, praticar esportes, direito a se **expressar e opinar**. Portanto, é direito de todos os jovens e adolescentes, enquanto cidadãos e cidadãs, participarem da definição dos modelos de atendimento aos seus direitos como à escola, à saúde e a lazer. É dever do Estado, da família, do adulto, abrir espaços para a escuta, a expressão o aprendizado. Só assim podem desenvolver-se, agregar valores e atuar em prol de uma coletividade. Assim, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) prevê que é

essencial ouvir e incluir os pequenos nos processos de decisão.

Desse modo, pressupõe que o protagonismo significa colocar a criança como parte ativa de algumas decisões, para que a criança passe a desenvolver autonomia ou não, em questões que serão propostas a elas no que diz respeito ao seu desenvolvimento educacional, tendo como benefício um ser humano ativo em sociedade, com senso de responsabilidade, empático e pertencente ao espaço.

De acordo com Costa (2001, p.179) um dos relatores do ECA.

[...] modalidade de ação, criação de espaços e condições capazes de possibilitar aos jovens envolverem-se em atividades direcionadas à solução de problemas reais, atuando como fonte de iniciativa, liberdade e compromisso. O cerne do protagonismo é a participação ativa e construtiva do jovem na vida da escola, da comunidade ou da sociedade mais ampla.

Cabe destacar que o processo de construção da autonomia é longo e complexo e perpassa por outras fases como a anomia e a heteronomia. Para que a criança avance da anomia e da heteronomia para autonomia é necessário que haja intervenções de pessoas mais experientes dos diversos lugares sociais. Na escola, o docente tem essa tarefa, ele elabora e planeja ações intencionais para que o educando se desenvolva plenamente, e nesse processo, a independência é um dos caminhos que contribui para o desenvolvimento da autonomia. Na independência a criança faz sozinha sem consciência de seus atos, já na autonomia a criança faz sozinha, mas com a consciência de suas escolhas, decisões e de suas ações, bem como suas consequências considerando a si mesmo e os outros.

Diferentes segmentos da sociedade têm voltado seus olhares para expressão protagonismo. No Brasil existem alguns marcos a esse respeito.

1990 - Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)

Foi na década de 1990 que a expressão protagonismo juvenil começa a circular no discurso das organizações do terceiro setor (educação não formal, não convencional ou não escolar). **Antonio Carlos Gomes da Costa** foi pioneiro no uso e principal responsável pela consolidação do enunciado do protagonismo juvenil.

1998 - Referencial curricular nacional para a educação infantil. Em sua página 48 aborda da seguinte maneira

As diferentes aprendizagens se dão por meio de sucessivas reorganizações do conhecimento, e este processo é protagonizado pelas crianças quando podem vivenciar experiências que lhes forneçam conteúdos apresentados de forma não simplificada e associados a práticas sociais reais. É importante marcar que não há aprendizagem sem conteúdos.

2013 - Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica – São encontradas 27 vezes a palavra protagonismo. Sendo uma delas no seguinte contexto:

As especificidades e os interesses singulares e coletivos dos bebês e das crianças das demais faixas etárias devem ser considerados no planejamento do currículo, vendo a criança em cada momento como uma pessoa inteira na qual os aspectos motores, afetivos, cognitivos e linguísticos integram-se, embora em permanente mudança. Em relação a qualquer experiência de aprendizagem que seja trabalhada pelas crianças, devem ser abolidos os procedimentos que não reconhecem a atividade criadora e o protagonismo da criança pequena, que promovam atividades mecânicas e não significativas para as crianças.

2017 – Base Nacional Comum Curricular - Em seu documento introdutório na página 15, “propõe o **protagonismo** do estudante em sua aprendizagem e na construção de seu projeto de vida”.

A escola é um espaço de relações aprendizado e segundo Rego (1995, p. 79) Vygotsky legitima a importância dela para essa formação.

A escola propicia às crianças um conhecimento sistemático sobre aspectos que não estão associados ao seu campo de visão ou vivência direta da criança (como no caso dos conceitos espontâneos). Possibilita que o indivíduo tenha acesso ao conhecimento científico construído e acumulado pela humanidade. Por envolver operações que exigem consciência e controle deliberativo, permite ainda que as crianças se conscientizem dos seus próprios processos mentais (processo metacognitivo) (REGO, 1995, p.79).

Um dos pilares da educação é a participação do (a) educando (a) nas tomadas de decisões. O (a) educador (a) de hoje deve ter consciência do seu papel de mediador do aprendizado e não mais o adulto que impõe regras.

Segundo Adriana Friedmann (2017, p.44)

O adultocentrismo, que caracteriza as sociedades tradicionais, é uma postura que precisa ser repensada nos contextos educacionais e sociais nos quais crianças convivem e crescem. Decidir pelas crianças sem considerar o que elas sentem, pensam, o que as interessa ou aquilo de que precisam no que diz respeito aos seus tempos, espaços, brinquedos, atividades, companheiros, entre tantos outros; privá-las, afastá-las ou não dar-lhes diversidade de oportunidades; pressioná-las, forçá-las a participar de atividades; avaliá-las, compará-las, classificá-las ou colocar sobre elas grandes expectativas; não podem – nem deveriam – tornar-se tendências ou parâmetros para se pensar ou possibilitar o ‘protagonismo infantil’. Trata-se de um movimento espontâneo. Portanto, forçar, obrigar, empurrar as crianças a participarem de determinados fóruns ou situações, ou a falarem ou colocarem aquilo que os adultos gostariam de dizer por elas ou delas ouvir, não é protagonismo.

O (a) educador (a), ao pensar as práticas educativas, deve estar atento e fazer uma reflexão, reconhecendo a criança em sua especificidade, que é capaz de modificar conceitos, que produz cultura, e que interfere no contexto que está inserida, precisa compreender que para a criança manifestar o seu protagonismo, é necessário menos intervenção, uma maior observação e escuta, e respeitar o tempo e as escolhas das crianças.

É oportuno considerar que existem momentos nos quais o adulto precisa ajudar a criança a realizar determinadas atividades, contudo, há momentos em que a criança pode realizá-las sem a intervenção do adulto, conquistando progressivamente sua independência.

O mesmo ocorre na tomada de decisões, há situações nas quais os (as) educandos (as) podem escolher e decidirem sozinhos, como também existem situações em que são essenciais as mediações e as intervenções do docente, principalmente na educação infantil, até aproximadamente os seis anos em que os (as) educandos (as) têm um julgamento mais rígido e ainda estão olhando o mundo somente sob o seu ponto de vista, sem se colocar no lugar do outro, tendo uma noção de justiça diferente do adulto.

Como podemos averiguar no artigo *O educador e a moralidade infantil numa perspectiva construtivista* de Telma Vinha:

É muito comum acontecer uma visão reducionista da teoria de Piaget, quando as escolas acham que a criança pequena pode escolher qual a sanção ou castigo que vai ser dado à criança que está aprontando alguma coisa.

Crianças de seis anos são egocêntricas e incapazes de coordenar pontos de vista diferentes, de se colocar no lugar do outro. Elas escolhem os castigos da maneira mais severa, que é a ideia que elas têm de justiça. Para elas, é justo pagar o preço sofrendo, para ser perdoado e aceito no grupo, restabelecendo o elo que foi rompido. Nesses casos, não se pode passar a autoridade da escolha de sanção para a criança, mas sim elaborar a regra com eles. Um problema é colocado, discutido e decidido pelo grupo, resultando numa regra [...]. (VINHA, p.21, 1999).

Ao término de uma aula é muito enriquecedor se permitir analisar se as estratégias, e principalmente as ações, correspondiam aos objetivos, e ainda refletir se está limitando ou aumentando as possibilidades dos (as) educandos (as) serem os protagonistas de seu processo de desenvolvimento.

Com um bom planejamento é possível que os (as) educandos (as) possam tornar-se protagonistas de sua rotina.

Referências

- BRASIL. Lei Federal n. 8.069/90 de 13 de julho de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 09 out. 2020.
- COSTA, A.C.G. Protagonismo juvenil: adolescência, educação e participação democrática. Salvador: Fundação Odebrecht, 2001.
- LOVATO, A. YIRULA; C. P. FRANZIM, R. (Org.) Protagonismo a potência de ação da comunidade escolar. São Paulo, SP: Ashoka/Alana, 2017.
- REGO, Teresa Cristina. Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.
- VINHA, Telma Pileggi. O educador e a moralidade infantil numa perspectiva construtivista. Revista do Cogeime, n. 14, jul. 1999. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-cogeime/index.php/COGEIME/article/view/506/459>. Acesso em: 06 ago. 2018.

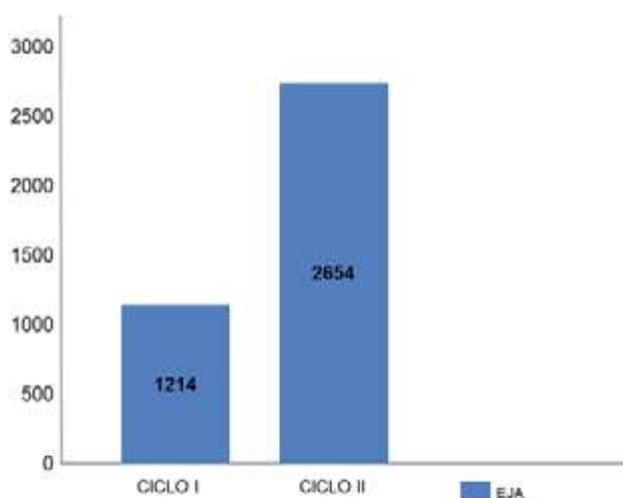
AS APRENDIZAGENS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

*Cristiane Inocencio
Dosilia Espírito Santo Barreto
Fabiana Soares
Fernanda Alves da Silva
Luciana Caliente de Souza
Tatiane Campos dos Santos*

Vamos conversar um pouco sobre a EJA do nosso município?

Segundo os dados da Secretaria da Educação de Guarulhos (2019), no primeiro semestre de 2018, 3868 educandos (as) foram atendidos na modalidade EJA em 29 escolas, sendo 1.214 no Ciclo I e 2.654 no Ciclo II. As idades dos educandos (as) matriculados (as) estão entre 15 anos e 84 anos.

Gráfico 1. Número de educandos matriculados na EJA



Dados: Secretaria Municipal de Educação de Guarulhos.

Analisando esses dados pode-se perceber que a população jovem e adulta do município está retornando aos estudos, sendo assim a escola precisa acolhê-los, respeitando o seu tempo de vida, suas experiências e ritmos de aprendizagens.

De acordo com Luckesi (2011, p.45) “os afetos fazem parte dos processos cognitivos. De fato, não há cognição sem afeto nem afeto sem cognição”.

Dessa forma, a escola deve realizar as **adaptações** necessárias ao currículo visando à **continuidade das aprendizagens dos (as) educandos (as)**.

A BNCC apresenta a importância da organização de currículos e propostas adequadas às diferentes modalidades de ensino abrangendo “Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação Escolar Quilombola, Educação a Distância, atendendo-se às orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais” (BRASIL, 2017, p. 17).

Em resumo, o conjunto da Educação Básica deve se constituir em um processo orgânico, sequencial e articulado, que assegure à criança, ao adolescente, ao jovem e ao adulto de qualquer condição e região do País a formação comum para o pleno exercício da cidadania, oferecendo as condições necessárias para o seu desenvolvimento integral. Estas são finalidades de todas as etapas constitutivas da Educação Básica, acrescentando-se os meios para que possa progredir no mundo do trabalho [...] (BRASIL, 2013, p. 20).

A **aprendizagem** é um direito assegurado aos educandos (as). Portanto, os (as) educadores (as) precisam se posicionar na construção do currículo, assim poderão trazer aspectos relevantes nas especificidades, trazendo um olhar mais humano e contextualizado com a realidade dos (as) educandos (as). Sendo assim Arroyo (2005, p.224) destaca que

[...] quando se refere jovens e adultos, nomeia-os não como aprendizes de uma etapa de ensino, mas como educandos, ou seja, como sujeitos culturais e sociais, jovens e adultos. Essa diferença sugere que a EJA é uma modalidade que construiu sua própria especificidade como educação, com um olhar sobre os educandos (ARROYO, 2005, p.224).

Na EJA do nosso município as aprendizagens são pautadas no mundo do trabalho, na contextualização, na aplicação e na vida real, pois como ressalta a LDB 9394/1996 no artigo 1º: “a educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social”.

A concepção da EJA segundo o QSN busca promover a formação inte-

gral do ser humano reconhecendo e respeitando suas histórias de vida, saberes, experiências, vivências, culturas, valores, bem como a realidade política e social das quais ele faz parte, proporcionando espaços para reflexão sobre sua realidade social e pessoal (GUARULHOS, 2010, p. 91).

Mas como acontece a continuidade das aprendizagens na EJA?

Os (as) educandos (as) da EJA, em sua maioria, chegam à escola com o conhecimento de mundo, com experiências do mundo do trabalho já consolidadas e com a ânsia de ampliar seus conhecimentos, e sendo a escola um espaço de transformação de pessoas, todas as ações educativas devem estar adequadas a esta modalidade. Os educadores (as) precisam propor desafios para aquelas aprendizagens que os educandos (as) já sabem, oportunizando seu aprofundamento.

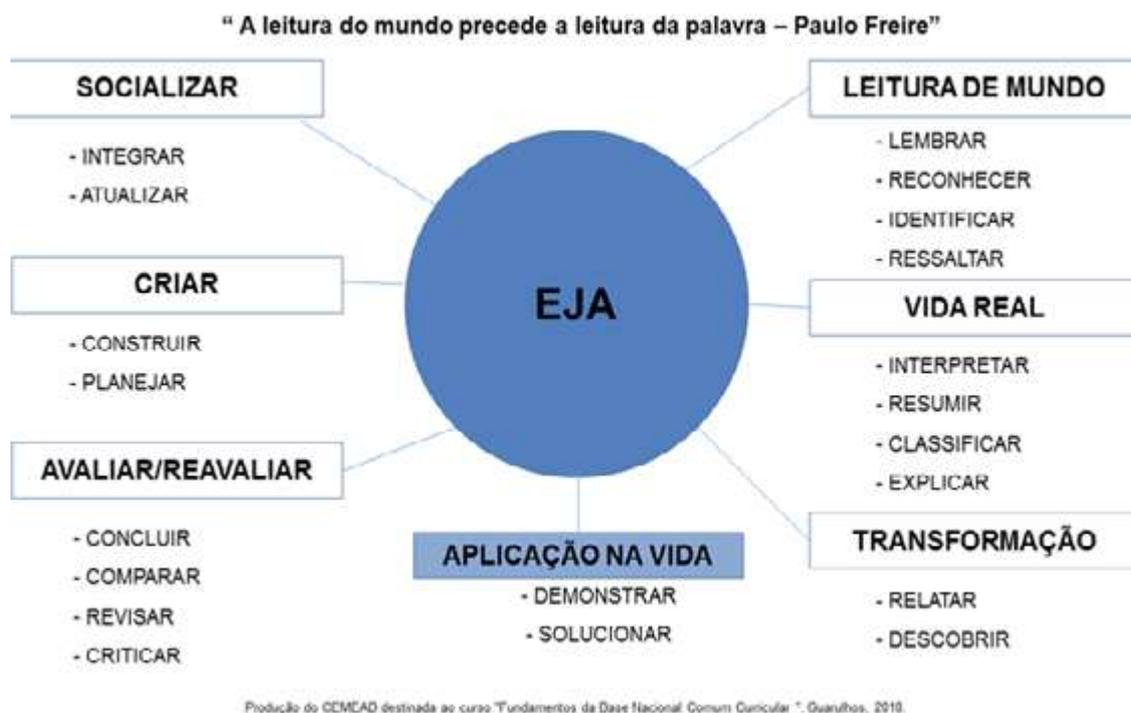


Imagem1. A aprendizagem na EJA

Paulo Freire (1982, p.9) afirma que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra”. Ou seja, a pessoa, não necessariamente realiza a leitura de um livro, mas lê a vida.

Assim, é possível pensar que se os educandos (as) têm o conhecimento, as informações ou princípios, os desafios devem ser em avançar para compreender, interpretar o que se sabe e ainda descrevê-los, partindo para aplicação do conhecimento, transferindo dados, solucionando problemas escolares, do trabalho e da vida, seguindo na análise e formulação de hipóteses para resolver situações e avaliá-las.

Para formação do ser integral, as dimensões a serem consideradas devem ser para além do cognitivo. O trabalho interdisciplinar na EJA possibilita ao educando (a) enxergar outros horizontes conseguindo estabelecer relações entre os seus saberes e os saberes escolares com a vida.

Nesse sentido, quais desafios têm proposto para que os educandos (as) avancem no seu processo de aprendizagem?

Referências

ARROYO, Miguel. A educação de jovens e adultos em tempos de exclusão. In: UNESCO. Construção coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos. Brasília, (DF): UNESCO, MEC, 2005. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=655-vol3const-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 30 set. 2020.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica. MEC, Brasília (DF), 2013.

_____. Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional. Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 26 out. 2018.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Base Nacional Comum Curricular: educação é a base. Brasília, (DF), 2017.

FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler. 23 ed. São Paulo: Cortez editora, 1982.

GUARULHOS. Secretaria Municipal de Educação. Portaria 95, de 17 de dezembro de 2014. Regulamentação da Educação de Jovens e Adultos do 5º. Ensino Fundamental nas Escolas da Prefeitura de Guarulhos. Diário Oficial de Guarulhos, 17 dez. 2014.

LUCKESI, Cipriano Carlos. A taxonomia de objetivos educacionais sessenta anos depois. Educatrrix. São Paulo, v. 1, n. 1, set. 2011, p. 39-47. Disponível em: https://issuu.com/ed_moderna/docs/educatrix_ed_01/39. Acesso em: 26 out. 2018.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE - Produções Didático-Pedagógicas: 2013, volume 2. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2014/2014_unicentro_port_pdp_mirian_izabel_tullio.pdf. Acesso em: 25 out. 2019.

INTERDISCIPLINARIDADE E AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA EDUCAÇÃO BÁSICA

Cristiane Inocencio
Dosilia Espírito Santo Barreto
Fabiana Soares
Fernanda Alves da Silva
Luciana Caliente de Souza
Tatiane Campos dos Santos

A BNCC sob o norte das DCNEB traz como orientação para o fortalecimento e organização dos componentes curriculares o trabalho interdisciplinar e, para tanto necessário se faz relembramos este conceito. O trecho abaixo foi retirado das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica (2013, p.28-29) e fornece a seguinte definição:

A interdisciplinaridade pressupõe a transferência de métodos de uma disciplina para outra. Ultrapassa-as, mas sua finalidade inscreve-se no estudo disciplinar. Pela abordagem interdisciplinar ocorre a transversalidade do conhecimento constitutivo de diferentes disciplinas, por meio da ação didático-pedagógica mediada pela pedagogia dos projetos temáticos. Estes facilitam a organização coletiva e cooperativa do trabalho pedagógico, embora sejam ainda recursos que vêm sendo utilizados de modo restrito e, às vezes, equivocados. A interdisciplinaridade é, portanto, entendida aqui como abordagem teórico-metodológica em que a ênfase incide sobre o trabalho de integração das diferentes áreas do conhecimento, um real trabalho de cooperação e troca, aberto ao diálogo e ao planejamento (NOGUEIRA, 2001, p. 27). Essa orientação deve ser enriquecida, por meio de proposta temática trabalhada transversalmente ou em redes de conhecimento e de aprendizagem, e se expressa por meio de uma atitude que pressupõe planejamento sistemático e integrado e disposição para o diálogo.

A transversalidade é entendida como uma forma de organizar o trabalho didático-pedagógico em que temas, eixos temáticos são integrados às disciplinas, às áreas ditas convencionais de forma a estarem presentes em todas elas. A transversalidade difere-se da interdisciplinaridade e complementam-se; ambas rejeitam a concepção de conhecimento que toma a realidade como algo estável, pronto e acabado. A primeira se refere à dimensão didático-pedagógica e a segunda, à abordagem epistemológica dos objetos de conhecimento. A transversalidade orienta para a necessidade de se instituir, na prática educativa, uma analogia entre aprender conhecimentos teoricamente sistematizados (aprender sobre a realidade) e as questões da vida real (aprender na realidade e da realidade). Dentro de uma compreensão interdisciplinar do conhecimento, a transversalidade tem significado, sendo uma proposta didática que possibilita o tratamento dos conhecimentos escolares de forma integrada. Assim, nessa abordagem, a gestão do

conhecimento parte do pressuposto de que os sujeitos são agentes da arte de problematizar e interrogar, e buscam procedimentos interdisciplinares capazes de acender a chama do diálogo entre diferentes sujeitos, ciências, saberes e temas.

A prática interdisciplinar é, portanto, uma abordagem que facilita o exercício da transversalidade, constituindo-se em caminhos facilitadores da integração do processo formativo dos estudantes, pois ainda permite a sua participação na escolha dos temas prioritários. Desse ponto de vista, a interdisciplinaridade e o exercício da transversalidade ou do trabalho pedagógico centrado em eixos temáticos, organizados em redes de conhecimento, contribuem para que a escola dê conta de tornar os seus sujeitos conscientes de seus direitos e deveres e da possibilidade de se tornarem aptos a aprender a criar novos direitos, coletivamente. De qualquer forma, esse percurso é promovido a partir da seleção de temas entre eles o tema dos direitos humanos, recomendados para serem abordados ao longo do desenvolvimento de componentes curriculares com os quais guardam intensa ou relativa relação temática, em função de prescrição definida pelos órgãos do sistema educativo ou pela comunidade educacional, respeitadas as características próprias da etapa da Educação Básica que a justifica.

Conceber a gestão do conhecimento escolar enriquecida pela adoção de temas a serem tratados sob a perspectiva transversal exige da comunidade educativa clareza quanto aos princípios e às finalidades da educação, além de conhecimento da realidade contextual, em que as escolas, representadas por todos os seus sujeitos e a sociedade, se acham inseridas. Para isso, o planejamento das ações pedagógicas pactuadas de modo sistemático e integrado é pré-requisito indispensável à organicidade, sequencialidade e articulação do conjunto das aprendizagens perspectivadas, o que requer a participação de todos. Parte-se, pois, do pressuposto de que, para ser tratada transversalmente, a temática atravessa, estabelece elos, enriquece, complementa temas e/ou atividades tratadas por disciplinas, eixos ou áreas do conhecimento.

[...]

Em todas as etapas da escolarização é necessário organizar os conhecimentos das áreas em torno dos interesses dos (as) educandos (as). Utilizar interdisciplinaridade é uma possibilidade que ajuda a romper com o ensino fragmentado e contribui para integração dos componentes curriculares. Essa integração, além de superar as divisões, auxilia os (as) educandos (as) na construção de um conhecimento mais real.

Referências

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica. 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192 . Acesso em: 27 jul. 2018

_____. Ministério da Educação e Cultura. Base Nacional Comum Curricular: educação é a base. 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/> . Acesso em: 27 jul. 2018

METODOLOGIAS ATIVAS: MEDIAÇÃO, PROTAGONISMO E APRENDIZAGEM

*Cristiane Inocencio
Raquel Carapello
Silvia Piedade de Moraes
Tatiane Campos dos Santos
Thaís Andrea de Carvalho Calhau*

As metodologias ativas não são algo totalmente novo do ponto de vista histórico. Pode-se dizer que as práticas pedagógicas estão sob outra óptica, que adota mecanismos poucos experimentados nas escolas em outros momentos, como ferramentas digitais, recursos tecnológicos e atrativos do mundo contemporâneo, mas também lança mão de instrumentos acessíveis desde os tempos primeiros que, usados de uma maneira diferente, acabaram por transformar a escola em um lugar que proporciona diferentes aprendizagens.

Diante disso, muitas vezes, o (a) educador (a) reflete onde deve estar neste momento de transformação da educação, o (a) educando (a) torna-se o protagonista de seu saber, por vezes, até, em algumas práticas pedagógicas escolhendo o que aprender. Como potencializar o planejamento de maneira que os recursos disponíveis nas escolas sejam usados de diferentes formas? Como realizar um planejamento que valorize as metodologias ativas?

É preciso adaptar-se à realidade que educadores (as) e educandos (as) estão inseridos, de modo em que ambos possam trabalhar, concomitantemente, a fim de que os (as) educandos (as), de fato, possam tornar-se os principais atores de seu saber.

Neste sentido, nas metodologias ativas o (a) educador (a) passa a ter, além de outro olhar para o que já está à sua disposição, uma nova postura: de especialista do processo de ensino e aprendizagem. O (a) educador (a) passa a ter papel ainda mais importante para si e para o crescimento dos (as) educandos (as), pois passa a lhe ser atribuída a função de mediador, motivador, pesquisador, aprendendo a relativizar, valorizar a diferença e aceitar o provisório.

O caminho do saber passa a ser traçado em equipe: educandos (as) e

educador (a) buscam solucionar problemas juntos. É como se o (a) educador (a) deixasse seu papel de senhor-do-saber-inatingível, para percorrer uma estrada longa que ele, apesar de conhecer muitas das paisagens e notar que algumas foram transformadas, outras desgastadas, percebe que seu ânimo por caminhar e descobrir novas possibilidades não se dissipou, já que as mudanças agora serão para as instruções ao grupo que está com ele. Haverá pedras que nunca viu, mas cabe a ele mostrar que é possível transpassá-las.

Obviamente que este não é um percurso simples. Mudanças são sempre trabalhosas, mas o dia a dia de um (a) educador (a), tampouco é fácil. Contudo, é essencial superar a dicotomia teoria e prática. O (a) educador (a) deve se preocupar em criar situações-problema que objetivem que o (a) educando (a) possa acessar seus conhecimentos prévios e colocá-los em prática de acordo com a necessidade.

Todavia, se o (a) educador (a) não se dispuser como um pesquisador em serviço pode realizar mediações, apontamentos e orientações de maneira rasa, de forma que até seu entusiasmo pode minar.

Segundo Moran (2018), educadores (as) entusiasmados são capazes de criar grandes vínculos emocionais com os (as) educandos (as), contagiando-os, estimulando-os e tornando-se ainda mais próximos do processo de ensino e aprendizagem.

É preciso que o (a) educador (a) da escola atual respeite o protagonismo do (a) educando (a) diante do saber: do seu próprio saber e do saber do (a) educando (a). É necessário redescobrir a importância da busca, da valorização do ser humano, ter um olhar sensível, a mente aberta, além de um amadurecimento intelectual, emocional e comunicacional.

Utilizar as metodologias ativas para impulsionar e potencializar a aprendizagem dos (as) educandos (as) pressupõem considerá-los como centro deste processo de aprendizagem, como agentes protagonistas que constroem e reconstroem saberes de maneira ativa.

No livro *Metodologias Ativas para uma educação inovadora*, Moran (2018) destaca a relação entre as metodologias ativas e o protagonismo do (a) educando (a) salientando que “as metodologias ativas dão ênfase ao papel de protagonista do educando, ao seu envolvimento direto, participativo e reflexivo em todas as etapas do processo, experimentando, desenhando, criando, com orientação do educador” (MORAN, 2018, p. 4).

Pensar no protagonismo do (a) educando (a) é reconhecê-lo como atuante

em seu processo de aprendizagem, é considerá-lo centro deste processo, o envolvendo no planejamento, elaboração e execução das atividades, nas tomadas de decisões, considerando seus interesses, suas necessidades, especificidades e tempos de vida.

Nesse sentido, é oportuno perceber a importância da experimentação, da vivência, da criação, estimulando a criatividade e a participação ativa dos (as) educandos (as) nas práticas na sala de aula, nos demais espaços escolares, na comunidade e na sociedade, considerar seus saberes prévios, suas opiniões e contribuir para que ampliem seus conhecimentos, refletindo, analisando, discutindo e descobrindo novas maneiras de ver e agir no mundo.

Camargo e Daros (2018) no livro *A sala de aula inovadora – estratégias pedagógicas para fomentar o aprendizado ativo*, ressaltam que

[...] ao utilizar as metodologias ativas, problematizar a realidade como estratégia de ensino e aprendizagem viabiliza a motivação do discente, pois, diante do problema real, ele examina, reflete, relaciona e passa a atribuir significado às suas descobertas (CAMARGO e DAROS, 2018, p. XIII).

É preciso ter clareza que a construção do protagonismo não é natural, é um processo. Um sujeito que não é estimulado a participar e a experimentar, não é ouvido ou considerado, não irá de uma hora para a outra, exercer sua autonomia, sua cidadania ou tornar-se protagonista de sua aprendizagem.

Segundo Antonio Carlos Gomes da Costa (2000, citado por CRUZ, 2001), para o desenvolvimento do protagonismo são necessárias ações planejadas intencionalmente, visando o avanço progressivo na relação entre educando (a) e educador(a), o caminhar de uma relação de dependência, onde as decisões, iniciativas, planejamento, execução e avaliação das ações são realizados unilateralmente pelo (a) educador (a), passando para uma relação de colaboração, para, por fim, chegar a uma relação de autonomia dos (as) educandos (as), em que possam ser autores, com iniciativa, planejamento, execução e avaliação das ações.

Ser autônomo não é ser autossuficiente ou necessariamente agir individualmente, ao contrário, a cooperação é parte importante do processo de construção da autonomia. Trabalhar em grupo, posicionar-se, ouvir o outro, colaborar e cooperar, reconhecendo-se como parte de um todo, sentindo-se pertencente e responsável por suas ações em sociedade é essencial para a construção da autonomia e do exer-

cício do protagonismo do sujeito. Dessa forma, a aprendizagem colaborativa/cooperativa não pressupõe um trabalho em equipe em que cada um colabora apenas com partes para o todo. A atividade colaborativa/cooperativa precisa “[...] contrastar seus pontos de vista, de modo a produzir a construção do conhecimento” (GONÇALVES, 2006 citado por SILVA e SANADA, 2018, p. 82).

Desejar formar um ser humano autônomo, crítico, que seja capaz de transformar a si e a sociedade passa pela maneira como encaramos e possibilitamos o seu protagonismo, como enxergamos as relações entre educando (a) e educador (a), pela nossa concepção de aprendizagem e de como esta é construída. Reconhecer o (a) educando (a) como protagonista, produtor de cultura, centro de sua aprendizagem e agente transformador é essencial para que se possa contribuir para a formação do sujeito que desejamos.

Nessa perspectiva, considerar a integralidade dos (as) educandos (as) em formação perpassa por priorizar processos capazes de gerar uma aprendizagem significativa.

O foco do processo ensino e aprendizagem quase sempre esteve ligado às maneiras e estratégias que o (a) educador (a) utilizava para ensinar os conteúdos planejados. A centralidade estava no ensino. O (a) educador (a) tinha como objetivos precípuos o que ensinar e como ensinar.

Há tempos, vários teóricos trazem como assertiva a aprendizagem como centro da educação, percebendo o (a) educando (a) como parte ativa dela. Contudo, pensar no aprender sem se remeter ao ensinar se torna muito difícil, afinal olhar para as singularidades de vários educandos (as) é desconstruir certezas e atos vividos por gerações que eram considerados bons. Todavia, a sociedade mudou e o modo de aprender e ensinar também passou por transformações.

A centralidade na aprendizagem, por outro lado, não significa desconsiderar o papel importantíssimo do ato de ensinar. Quando o aprender é o foco principal da atividade docente, o (a) educador (a) pode escolher as estratégias mais adequadas para o seu grupo e para cada educando (a), exercendo sua ação mediadora.

A UNESCO, em 1996, ao tornar público os quatro pilares da educação, evidenciou o aprender, fortalecendo a centralidade do ser humano e suas diversas maneiras de aprendizagens. Fato esse corroborado nas legislações e normatizações brasileiras sobre educação.

O aprender ganha um significado maior, não se limitando apenas ao conhe-

cimento acadêmico, mas às várias dimensões que compõe o humano: Aprender a conhecer; Aprender a fazer; Aprender a conviver; Aprender a ser.

O primeiro pilar nos remete ao despertar do interesse do (a) educando (a) às diferentes áreas do conhecimento. O segundo evoca as experimentações como aprendizagem significativa, onde ao acessar os conhecimentos prévios o (a) educando (a) por tentativas e erros vai achando estratégias para resolver problemas do cotidiano. O terceiro traz o respeito às pluralidades e a convivência pacífica entre as diversidades que podem ser aprendidas. No quarto pilar destaca-se o autoconhecimento, a compreensão do ser em suas dimensões, a percepção de si como parte do todo e o aprender que suas ações refletem no mundo.

Portanto, entender como o (a) educando (a) aprende é primordial para que a educação se efetive de maneira significativa. Ressalta-se significativa porque a aprendizagem pode ocorrer mecanicamente também. Cabe salientar que devemos avaliar o tipo de aprendizagem que se quer, pois, uma aprendizagem mecânica mesmo sendo possível poderá não fazer qualquer sentido ou ter relevância no cotidiano. Quantos de nós não se perguntou algum dia que uso fará do que está aprendendo? Ou seja, partimos da essência que aquele algo não era significativo para nosso uso, mas como possivelmente seríamos cobrados, aprendemos mecanicamente não trazendo qualquer significado para o uso dessa aprendizagem.

A aprendizagem significativa, ao contrário da mecânica, possibilita ao educando (a) aplicá-la no seu dia a dia, porque compreende sua importância. Sendo assim, ao eleger o aprender como centralidade do processo é possível verificar sua significância.

A partir daqui é possível explicar (abarcando) a relação entre educar e cuidar, dimensões humanas trazidas nas DCNEBs (Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para Educação Básica) que têm na sua essencialidade perceber que a construção de uma educação que garanta os direitos de aprendizagem a todos (as) compreende o humano na sua essência e se dá no desenvolvimento global.

Cuidar e educar significa compreender que o direito à educação parte do princípio da formação da pessoa em sua essência humana “[...] educar exige cuidado; cuidar é educar, envolvendo acolher, ouvir, encorajar, apoiar, no sentido de desenvolver o aprendizado de pensar e agir, cuidar de si, do outro, da escola, da natureza, da água, do Planeta” (BRASIL, 2013, p. 17-18).

Ao compreender que a aprendizagem ultrapassa a dimensão conceitual, constata-se que os sujeitos são compostos de outras dimensões e as aprendizagens ganham mais força que o ensinar.

O artigo 9º da Resolução nº4/2010 do CNE (Conselho Nacional de Educação) que define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para Educação Básica em seus incisos III e IV afirma a centralidade no estudante e na aprendizagem:

Art. 9º A escola de qualidade social adota como centralidade o estudante e a aprendizagem, o que pressupõe atendimento aos seguintes requisitos:

[...]

III – foco no projeto político-pedagógico, no gosto pela aprendizagem e na avaliação das aprendizagens como instrumento de contínua progressão dos estudantes; IV – inter-relação entre organização do currículo, do trabalho pedagógico e da jornada de trabalho do educador, tendo como objetivo a aprendizagem do estudante;

[...]

O (a) educador (a) que é o especialista do ensinar, embasado nesses requisitos, deverá considerar esses aspectos ao propor uma atividade. Terá que verificar como o (a) educando (a) aprende e o que aprende, o objetivo está centrado na aprendizagem do (a) educando (a) e não mais apenas no que se deve ensinar. Para tanto, as metodologias ativas são uma possibilidade para começar a compreender o processo de ensino e aprendizagem, como o ‘processo de aprendizagem e ensinagem’, tendo o protagonismo do (a) educando (a) como fortalecedor do papel mediador do (a) educador (a) e da aprendizagem como direito de todos.

Referências

BACICH, Lilian; MORAN, José (Org.). Metodologias Ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica. 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192 . Acesso em: 27 jul. 2018

_____. Ministério da Educação e Cultura. Base Nacional Comum Curricular: educação é a base. 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/> . Acesso em: 27 jul. 2018.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf . Acesso em: 12 fev. 2019.

BRENER, Branca Sylvia. O que é protagonismo juvenil? 2016. Disponível em: <http://fundacaotelefonica.org.br/promeninotrabalhoinfantil/colonistas/o-que-e-protagonismo-juvenil/> . Acesso em: 13 fev. 2019.

CAMARGO, Fausto; DAROS, Thuianie (Org.). A sala de aula inovadora: estratégias pedagógicas para fomentar o aprendizado ativo. Porto Alegre: Penso, 2018.

CRUZ, A. Mobilização e participação na escola jovem. In: BRASIL. Salto para o Futuro – Uma escola para jovens. Brasília: MEC, p.16-18, 2001.

DE LA TAILLE, Yves; OLIVEIRA, Marta Khol; DANTAS, Heloysa. Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão. 6. ed. São Paulo: Summus editorial, 1992.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 25ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos T., BEHRENS, Marilda Aparecida. Novas tecnologias e mediação pedagógica. 10ª ed. Campinas: Papirus Editora, 2006.

PERRENOUD, Phillipe. A Prática Reflexiva no Ofício de Professor: profissionalização e razão pedagógica. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

SILVA, Ivaneide Dantas da; SANADA, Elizabeth dos Reis. Procedimentos metodológicos nas salas de aula do curso de Pedagogia: experiências de ensino híbrido. In: BACICH, Lilian; MORAN, José (Org.). Metodologias Ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico prática. Porto Alegre: Penso, 2018.

PROGRESSÃO DA APRENDIZAGEM E A COMPETÊNCIA DOCENTE

*Daniele Araújo Brum
Dosilia Espírito Santo Barreto
Fabiana Soares
Luciana Caliente de Souza
Regiane dos Santos Costa
Sergio Henrique de Santana
Verônica Freires da Silva*

O desenvolvimento da aprendizagem se dá em processos cognitivos que se articulam em redes de esquemas de conhecimentos, acessando os conhecimentos prévios, conectando novas aprendizagens, revisando, modificando e tornando mais complexos e significativos.

Como se constroem esses conhecimentos?

Quando o sujeito é ativo e opera as informações obtidas, modificando constantemente seus esquemas cognitivos, estabelecendo relação do que já sabia com novos saberes. Logo, a construção do conhecimento significativo evoca aprendizagens e organiza-os em novos conceitos. Ao passo que as estruturas do pensamento ativa vínculos essenciais e faz com que o sujeito assimile e aprenda.

Esse conhecimento passa a fazer parte de seu mundo interno, gravados de forma integrada conectando memórias (LIMA, 2018, p.58) e aplicando diferentes significados. Toda aprendizagem envolve a criação e ampliação de memórias.

Como administrar a progressão das aprendizagens?

A progressão deve conduzir todo o percurso escolar do educando. Olhar numa perspectiva em longo prazo, e não apenas no ano letivo, mas no domínio da totalidade das aprendizagens, que integra saberes, considera a realidade local, os interesses e a formação integral, construindo um caminho estratégico de reflexão da aprendizagem.

Isso quer dizer que ao organizar o que vai ensinar o educador deve estar ciente do novo passo na aprendizagem, partindo das aprendizagens mais simples para as mais complexas.

Ao longo do percurso escolar os conhecimentos são compreendidos, aplicados, analisados, sintetizados, avaliados (BLOOM citado por LUCKESI, 2011, p.43).

Não basta o educando estar frente ao conteúdo, precisa estar ativo (ZABALLA, 1998, p.38), protagonista de sua aprendizagem. O educador (a) organiza ações intencionais, integra saberes, conecta memórias, realiza mediações intencionais para que as aprendizagens escolares contribuam na construção de novas memórias de longa duração, novos processos cognitivos, novas reflexões, novos pensamentos, novas aprendizagens.

Organizar e dirigir situações de aprendizagem é colocar o educando como centro. O educador organiza e dirige procedimentos de ensino para aprendizagem. Para isso é necessário ultrapassar e garantir a progressão da aprendizagem com tomadas de decisões, ajustando ao nível de possibilidade do educando. Integram a competência docente:

[...] ter domínio sobre o objeto de conhecimento; considerar o que já foi aprendido; considerar o erro na reconstrução de saberes; transpor os obstáculos de aprendizagem; seguir coerência nas sequências didáticas; despertar a curiosidade e envolver [...] (PERRENOUD, 2000, p.41)

Com constantes observações e análises percebe-se que as ações não estão isoladas. Esse plano não acaba aqui! Deve estar articulado entre todos os participantes da comunidade escolar - docentes, familiares responsáveis e educandos (as).

Referências

LIMA, Elvira Souza. Educação, memórias e funcionamento do cérebro. Revista Paidéia do Curso de Pedagogia da Faculdade de Ciência Humanas, Sociedade e da Saúde. Univ. Fumec Belo Horizonte, ano 13, n. 20, p. 135-148, jul./dez. 2018. Disponível em: <http://www.fumec.br/revistas/paideia/article/view/7099/3362>. Acesso em: 10 set. 2019.

LUCKESI, Cipriano Carlos. A taxonomia de objetivos educacionais sessenta anos depois. Educatrrix. São Paulo, v. 1, n. 1, set. 2011, p. 39-47. Disponível em: https://issuu.com/ed_moderna/docs/educatrix_ed_01/39. Acesso em: 10 set. 2019.

PERRENOUD, Philippe. Dez novas competências para ensinar. Porto Alegre: Artmed Editora, 2000.

ZABALA, Antoni. A prática educativa: como ensinar. Tradução Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998.

CAMINHOS PARA ELABORAÇÃO DAS METODOLOGIAS ATIVAS

*Daniele Araújo Brum
Dosilia Espírito Santo Barreto
Fabiana Soares
Luciana Caliente de Souza
Mariana Roberta dos Santos
Regiane dos Santos Costa
Verônica Freires da Silva*

As metodologias ativas apontam caminhos possíveis para um currículo centrado no educando (a).

Mas, como planejar ações a partir da abordagem de metodologias ativas? Qual o melhor plano a ser traçado? Qual caminho é necessário percorrer? Para qual sentido caminhar? Estabelecer um caminho para as metodologias ativas é importante para estruturar e fortalecer as ações pedagógicas. Um bom planejamento desse caminho possibilita bons resultados.

O êxito das metodologias ativas está na **intencionalidade docente**. Como já vimos o (a) educador (a) deve estar atento, compreendendo como o (a) educando (a) aprende e quais são as necessidades e potencialidades de cada um tornando protagonista do seu processo de aprendizagem. Todas as ações desde o currículo até a avaliação devem ser centradas no (a) educando (a).

Isso não quer minimizar o papel do (a) professor (a). Muito pelo contrário! Ele tem papel de **liderança pedagógica** diante de sua turma, pois visa à mediação e a facilitação. Ao oferecer diferentes **experimentações e pesquisas** possibilita ao (a) educando (a) condições de criar mecanismos cognitivos próprios. O foco já não está mais no conteúdo, mas sim na construção da aprendizagem do educando (a). Para isso é essencial o acompanhamento do desenvolvimento de cada um por meio do diagnóstico.

Ao planejar é preciso considerar:

- os conhecimentos prévios, a partir de problemas reais;
- os desafios individuais e coletivos;
- os tempos e espaços dentro e fora da unidade escolar;
- os ritmos e necessidades de cada indivíduo em seu tempo de vida;
- o papel da escola e da ação docente na formação da cidadania e dos valores humanos.

A construção intencional de processos educativos possibilita aprendizagens mais significativas. Sabendo disso, o (a) educador (a) prepara uma sequência didática integradora, para além de disciplinas isoladas, que faça associações, e seja geradora de sentido para o sujeito.

Para isso é necessário selecionar, aplicar, recorrer, conceber e motivar vivências ao educando (a) para favorecer a apropriação dos conhecimentos.

[...] Aprendemos através de processos organizados, junto com processos abertos, informais. Aprendemos quando estamos com um professor e aprendemos sozinhos, com colegas, com desconhecidos. Aprendemos intencionalmente e aprendemos espontaneamente (BACICH e MORAN, 2015, p.45).

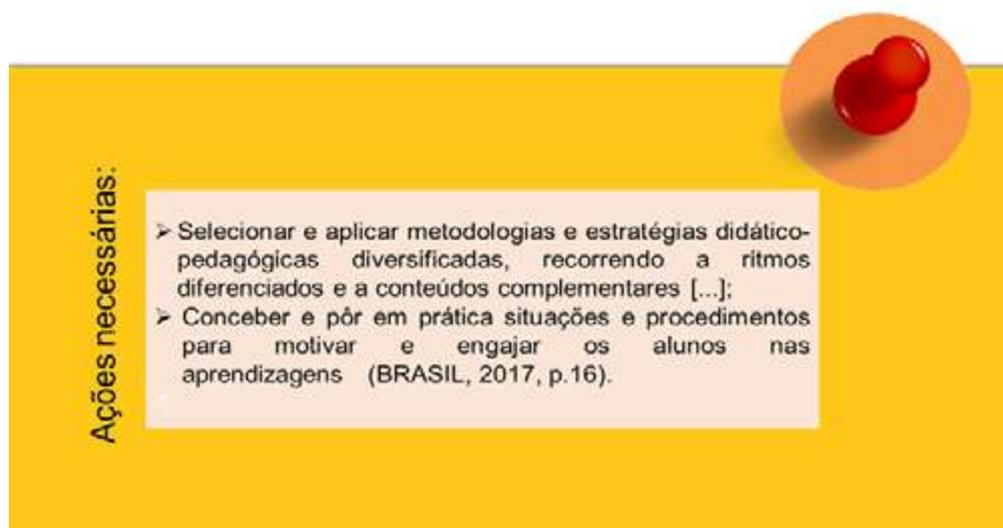
Esta jornada planejada inicia-se pela reflexão profunda daquilo que é fundamental para o (a) educando (a) e precisa ser feito de forma intencional.

Segundo a Proposta Curricular – QSN (2009, p.18) “protagonismo é a ideia de que a ação, a interlocução e a atitude dos sujeitos ocupam lugar central nos acontecimentos. Estes são os seres humanos que desejamos formar!”. Ou seja, os acontecimentos, os caminhos, as tomadas de decisões, precisam ter foco no **protagonismo**, na formação do (a) educando (a) e sua **aprendizagem**, para que tenha **papel ativo**.

Arroyo (2007, p.46) afirma que quando reorganizamos os currículos respeitando os tempos da vida do educando assumimos a sua centralidade. Logo, refletir sobre os tempos, os espaços e trabalho docente é introduzir uma nova lógica na estruturação dos conhecimentos, culturas e valores:

[...] Nesta perspectiva, organizar a escola, os tempos e os conhecimentos, o que ensinar e aprender respeitando a especificidade de cada tempo de formação não é uma opção a mais na diversidade de formas de organização escolar e curricular, é uma exigência do direito que os educandos têm a ser respeitados em seus tempos mentais, culturais, éticos, humanos (ARROYO, 2007, p.46).

A BNCC (BRASIL, 2017) aponta ações necessárias para assegurar as aprendizagens essenciais e materializar o currículo em ação, destacamos duas delas:



Ao escolher o caminho e idealizar o destino, o percurso se dá na aplicação de procedimentos (práticas) para incentivar, desafiar, perguntar e descobrir novos conhecimentos, na conquista progressiva da autonomia e do protagonismo, dando voz e vez ao educando (a).

Experiências diversas por todo o Brasil mostram que é possível apostar em diferentes metodologias educacionais na educação básica. Inclusive já vimos inúmeras práticas exitosas na Rede Educacional do Município de Guarulhos.

Porém, cada educador (a) possui uma trajetória formativa docente e atua em uma realidade local. Para tanto, trilha um caminho que corresponde às experiências e expectativas de sua turma, na busca de um modelo próprio e persona-

lizado que atenda sua intencionalidade pedagógica. Este é um processo humanizador do ensino: o movimento de ir ao encontro das necessidades e interesses dos (as) educandos (as) ao planejar, desenhar e acompanhar os processos de ensino (BACICH e MORAN, 2018, p.5).

Ações individuais são bastante otimistas, porém não afetam a estrutura escolar como um todo, engloba apenas a sala de aula. Outras ações são coletivas e contagiam toda a atmosfera escolar.

Todos os caminhos que tenham a centralidade no (a) educando (a) são importantes. Alguns caminhos propõem pequenos avanços pontuais, que são importantes, já outros são mais profundos, transportam os saberes escolares para sua vida. São como trilhas adaptadas às necessidades de cada um que se refazem, redefinem e modificam com o tempo. **Cada caminho possui especificidades que prioriza a aprendizagem de forma ativa, ora por projetos interdisciplinares, ora por experimentações, dentre outras ações diversas que compõem um cenário transformador**⁶ (MORAN, 2016, p. 145).

Com essa constatação pode-se afirmar que são muitas as possibilidades de aprimorar as práticas, atribuindo o protagonismo ao (a) educando (a), de modo a transformar a educação com aprendizagens mais significativas.

Todos os caminhos que tenham a centralidade no (a) educando (a) são importantes.

Caminhos são etapas deste trajeto: refletir as práticas, promover experimentações e a interdisciplinaridade, estabelecer objetivos concretos, respeitar os tempos de vida e estimular a autonomia.

O destino certo desse percurso é a centralidade do (a) educando (a) ao alcançar a capacidade de transformar (aplicar) conhecimentos (saberes) em atitudes que possibilite lidar com as demandas de seu dia a dia. O desafio está em “dosar” os processos educativos para contribuir com o desenvolvimento das aprendizagens necessárias a cada etapa do percurso escolar do (a) educando (a), diversificando as práticas e as experimentações.

⁶ Grifo nosso.

As ações centradas no (a) educando (a) aumentam seu desempenho, torna-o (a) mais preparado (a) para discutir ideias e propor soluções para os problemas de seu cotidiano.

O (a) educador (a) precisa considerar o diagnóstico da realidade local, seus desafios, seus avanços, suas urgências e suas potencialidades. Essa investigação possibilita saber qual é o ponto de embarque do (a) educando (a). Os conhecimentos prévios ajudam a assimilar os novos saberes que serão construídos⁷.

Para além de procedimentos, os (as) educadores (as) podem experimentar esses caminhos e perceber a essência das metodologias ativas. Os caminhos são diversos. As rotas podem se cruzar. O que é certo é que existe um grande benefício quando a aprendizagem é significativa, tanto para o (a) educando (a) como para o (a) educador (a).

Ativar o indivíduo é assunto que acompanha as mudanças do mundo. As escolas no mundo inteiro estão reinventando práticas, rediscutindo rotas e recriando caminhos.

O (a) educador (a) tem muitas possibilidades à sua frente. Para seguir não há fronteiras ou barreiras. Cada caminho leva a um destino. “O importante é estimular a criatividade de cada um, a percepção de que todos podem evoluir como pesquisadores, descobridores, realizadores [...]” (BACICH e MORAN, 2018, p.3).



⁷ Ao enfatizarem “o ponto de partida” que são os conhecimentos prévios, as visões de Piaget e Ausubel se complementam. Para a aprendizagem são necessárias estruturas mentais complexas. Aprendizagens mais profundas requerem espaços de práticas e oportunidades diversas em diferentes níveis de experimentações a partir dos saberes já construídos.

Referências

ARROYO, Miguel Gonzáles. Indagações sobre currículo: educandos e educadores: seus direitos e o currículo. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag2.pdf>. Acesso em: 12 mar. 2019.

BACICH, Lilian; MORAN, José Manuel. Aprender e ensinar com foco na educação híbrida. Revista Pátio, nº 25, junho, 2015, p. 45-47. Disponível em: <http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2015/07/hibrida.pdf>. Acesso em: 12 mar. 2019.

_____ (Orgs). Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.

MORAN, José Manuel. Por onde começar a transformar nossas escolas?. In: MORAN, José Manuel. A Educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá. Cap. 6. 6ª Reimpressão. Campinas: Papyrus, 2016.

_____. Como transformar nossas escolas. Novas formas de ensinar a alunos sempre conectados. In: CARVALHO, M. (Org). Educação 3.0: novas perspectivas para o Ensino. Porto Alegre: Sinepe/RS/Unisinos, 2017.

PIXABAY. Imagens livres. Disponíveis em: <https://pixabay.com/pt/>. Acesso em: 05 mar. 2020.

ESPAÇOS E AGRUPAMENTOS PRODUTIVOS

*Cristiane Inocencio
Raquel Carapello
Silvia Piedade de Moraes
Tatiane Campos dos Santos
Thaís Andrea de Carvalho Calhau*

Pode-se que o professor protagonista planeja, acompanha o processo de aprendizagem dos educandos, escolhe os espaços e propõe agrupamentos produtivos com intencionalidade pedagógica para explorar ao máximo as potencialidades dos educandos na construção do conhecimento.

Ao refletir sobre os espaços é importante marcar que estamos tratando de um local diferente de um ambiente de aprendizagem. De acordo com Forneiro (1998, p. 232):

O termo espaço refere-se ao espaço físico, ou seja, aos locais destinados para a atividade, caracterizados pelos objetos, pelos materiais didáticos, pelo mobiliário e pela decoração. O termo ambiente refere-se ao conjunto do espaço físico e as relações que se estabelecem no mesmo (os afetos, as relações interpessoais entre as crianças e adultos, entre crianças e sociedade em seu conjunto).

O professor protagonista, a partir de sua intencionalidade pedagógica, utiliza estratégias, vê e cria possibilidades para que os espaços físicos se transformem em verdadeiros ambientes de aprendizagem.

Ao considerar os espaços é importante observar as disposições dos objetos, dos materiais, do mobiliário, pois, os espaços não são neutros e podem passar mensagens implícitas por meio do currículo oculto, já pensou nisso?



Nos ambientes de aprendizagem o docente pode transformar a disposição das carteiras, criar cantos pedagógicos, levar a sala de aula para outros espaços da escola, dentre outras possibilidades, recorrendo também aos agrupamentos produtivos de maneira que todos os educandos possam ensinar seus saberes.

De acordo com o texto Organização dos alunos para as situações de recuperação das aprendizagens: uma conversa sobre agrupamentos produtivos em sala de aula.

[...] os próprios alunos assumem o papel central neste processo, como seres humanos que tem algo a dizer e a contribuir para a construção do conhecimento quando organizados em pequenos agrupamentos. Assim como sua contribuição individual para o desenvolvimento intelectual da classe toda, a partir das situações de comunicação oral das aprendizagens, expressas por situações de rodas, entre elas: de conversa, de indicação literária, de curiosidade, de jornal, socialização dos conhecimentos matemáticos, entre tantas outras possibilidades nas quais os alunos possam trocar experiências sobre os mais diversos conteúdos (SÃO PAULO, s.a, p.02).

Neste mesmo documento destaca a importância de utilizar critérios ao compor estes agrupamentos:

Vale ressaltar que os agrupamentos de alunos devem ter como primeiro critério o conhecimento, que devem ser próximos, mas que no entanto, possam, a partir de uma tarefa ajustada aos seus saberes, terem problemas para discutirem e resolverem, outro critério que deve-se levar em consideração diz respeito a boa relação entre os alunos [...] (SÃO PAULO, s.a, p.11).

Ainda sobre os agrupamentos produtivos, no texto Dialogando com as ideias de Vygotsky e Wallon: interação social e afetividades na escola destaca-se

[...] eles estão organizados com base nas habilidades e dificuldades das crianças de forma que todas possam participar da produção. A mediação ocorre entre pares, a partir dos saberes de cada um deles. Essa forma de agrupamento promove a ressignificação da aprendizagem (CARAPELLO, MORAES e SANTOS, 2016, p. 3).

Portanto, o docente pode explorar toda a diversidade da turma, construir situações de aprendizagens nos diversos espaços e permitir que as trocas e compartilhamentos entre os educandos nos agrupamentos produtivos sejam enriquecedores e façam todos avançar.

Referências

CARAPELLO, Raquel; MORAES, Silvia Piedade de; SANTOS, Tatiane Campos. Dialogando com as ideias de Vygotsky e Wallon: interação social e afetividades na escola. CEMEAD, 2016.

FORNEIRO, Lina Iglesias. A organização dos espaços na educação infantil. In: ZABALZA, Miguel A. Qualidade em educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SÃO PAULO. Coordenadoria de Educação Básica. Organização dos alunos para as situações de recuperação das aprendizagens: uma conversa sobre agrupamentos produtivos em sala de aula. Disponível em: <http://www.escoladeformacao.sp.gov.br/portais/Portals/183/repositorios/biblioteca/Agrupamentos%20produtivos.pdf> . Acesso em: 13 mai. 2019.

ACOMPANHAMENTO E AVALIAÇÃO

*Cristiane Inocencio
Raquel Carapello
Silvia Piedade de Moraes
Tatiane Campos dos Santos
Thaís Andrea de Carvalho Calhau*



Um dos momentos em que o docente exerce seu maior protagonismo é no acompanhamento e avaliação da aprendizagem de seus educandos.

Ao observar o processo de aprendizagem e analisá-lo, reconhecendo progressos, desafios e avaliando o que precisa ser mantido, aperfeiçoado, aprofundado, é possível estabelecer estratégias, métodos e recursos, com intencionalidade, a fim de contribuir para que os educandos aprendam de maneira mais significativa, avancem em seu raciocínio e encontrem soluções para seus desafios. Neste movimento de observação e análise a concepção que o docente tem sobre o processo de ensino e aprendizagem faz toda a diferença. A maneira como vê este processo, bem como sua ideia de avaliação, influenciam suas ações. Cláudia Davis e Yara Lúcia Espósito em seu texto Papel e Função do Erro na avaliação escolar afirmam que:

De início, acredita-se que o conceito de avaliação não se refere apenas ao julgamento do aproveitamento escolar dos alunos, julgamento este que tem como finalidade estipular quais deles devem permanecer na escola e quais devem ser dela excluídos. A avaliação tem um sentido e um papel muito mais amplo: cabe-lhe analisar o aproveitamento escolar em função de uma teoria de ensino-aprendizagem, para que se possam repensar os métodos, procedimentos e estratégias de ensino, buscando-se solucionar as dificuldades encontradas na aquisição e construção de conhecimentos (DAVIS e ESPÓSITO, 1990, p.71).

Este é um exercício de responsabilidade do professor, cabe a ele analisar processos, procedimentos, resultados e com base nestas informações reorganizar sua prática se necessário, refletir sobre o que está dando certo e o que pode ser melhorado. É preciso, para tanto, que repensemos a função do acompanhamento e da avaliação e como estão sendo realizados. São observados e avaliados apenas os alunos ou a prática docente? Os dados obtidos são usados para classificar ou para diagnosticar? Como são vistos os erros dos educandos e o que é feito a partir dessas informações? Estas questões e decisões passam pelo docente, por suas concepções e fazem parte do seu protagonismo. Segundo Davis e Espósito (1990, p.74):

[...] a avaliação do aproveitamento escolar, na ótica piagetiana, deve distinguir o tipo de erro cometido pelas crianças, fornecendo-lhes condições para superá-los. Estas condições, que se referem aos métodos, técnicas e procedimentos de ensino devem ser selecionadas com cuidado, em função da avaliação que se faz da natureza dos erros de aprendizagem.

Ao fazer com que seus educandos percebam o erro, o identifiquem e os auxilia a superá-lo transformando-o em algo instrutivo está exercendo seu protagonismo docente, bem como quando busca tornar suas aulas mais interessantes ao perceber que os educandos estão dispersos ou precisam de estratégias para potencializar a aprendizagem.

Referências

DAVIS, Cláudia e ESPÓSITO, Yara Lúcia. Papel e função do erro na avaliação escolar. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 74, agosto 1990.

PERRENOUD, Philippe. Sucesso na escola: só o currículo, nada mais que o currículo! Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n.119, p. 9-27, julho 2003.

PERRENOUD, Philippe. O futuro da escola nos pertence. Folha de S. Paulo, 29 julho. 2003, p. 12. Caderno Sinapse.

PRÁXIS: PROTAGONISMO EM QUESTÃO

*Cristiane Inocencio
Raquel Carapello
Silvia Piedade de Moraes
Tatiane Campos dos Santos
Tháís Andrea de Carvalho Calhau*



© 2019 PIXTON.COM



© 2019 PIXTON.COM



© 2019 PIXTON.COM



© 2019 PIXTON.COM



© 2019 PIXTON.COM



© 2019 PIXTON.COM



© 2019 PIXTON.COM



© 2019 PIXTON.COM



© 2019 PIXTON.COM



© 2019 PIXTON.COM



© 2019 PIXTON.COM



© 2019 PIXTON.COM



© 2019 PIXTON.COM



© 2019 PIXTON.COM



© 2019 PIXTON.COM



© 2019 PIXTON.COM

*vide referência



© 2019 PIXTON.COM



© 2019 PIXTON.COM



© 2019 PIXTON.COM



© 2019 PIXTON.COM



© 2019 PIXTON.COM



© 2019 PIXTON.COM



© 2019 PIXTON.COM



© 2019 PIXTON.COM



© 2019 PIXTON.COM



© 2019 PIXTON.COM



© 2019 PIXTON.COM



© 2019 PIXTON.COM



© 2019 PIXTON.COM



© 2019 PIXTON.COM



© 2019 PIXTON.COM



© 2019 PIXTON.COM



© 2019 PIXTON.COM



© 2019 PIXTON.COM



© 2019 PIXTON.COM



© 2019 PIXTON.COM



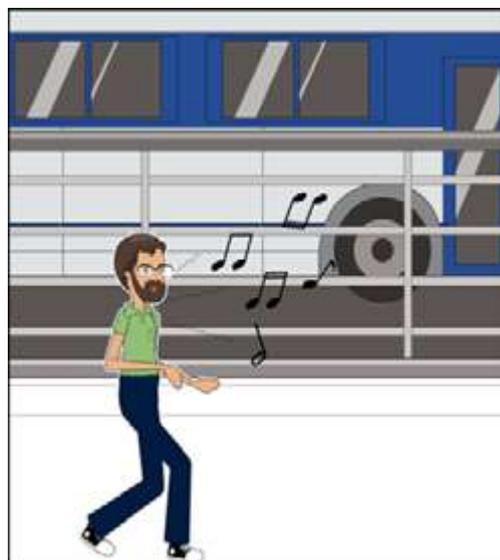
© 2019 PIXTON.COM



© 2019 PIXTON.COM



© 2019 PIXTON.COM



© 2019 PIXTON.COM



Referências

VASCONCELLOS, Celso dos S. Metodologia Dialética em Sala de Aula. Revista de Educação AEC, Brasília, n.83, abril, 1992.

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: DESVELANDO SENTIDOS

*Debora Rosangela Philomeno Caputi
Maiara Ariana Silva Paula
Patrícia Yuri Geronazzo
Raquel Carapello
Sergio Henrique de Santana
Tatiane Campos dos Santos*

A avaliação da aprendizagem configura-se como um campo de divergências e disputas conceituais na educação em geral, isso porque é também na avaliação que se consolida a concepção de educação que se tem, qual sujeito queremos formar, qual função social da escola.

Enquanto elemento indissociável do processo de ensino e aprendizagem, a avaliação está presente na Lei:

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – 9394/1996

Art. 24. A educação básica, nos níveis fundamental e médio, será organizada de acordo com as seguintes regras comuns:

[...]

V - a verificação do rendimento escolar observará os seguintes critérios:

a) avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais;

Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

[...]

Art. 31. A educação infantil será organizada de acordo com as seguintes regras comuns:

I - avaliação mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental;

[...]

Para melhor compreensão e construção do conceito de avaliação do qual tratamos e está explicitado na **Proposta Curricular – Quadro de Saberes Necessários (2019)** faz-se essencial conhecer o quanto as finalidades da avaliação comungam com a sociedade e o contexto, portanto, se transforma.

Mas, afinal, o que é avaliação e para que serve?

Os primeiros registros sobre a avaliação da aprendizagem no Brasil remontam à educação jesuíta, sob os preceitos da Ratio studiorum, quando da Companhia de Jesus, século XVI, no Brasil Colonial (LUCKESI, 2015).

Esse modelo de educação deixou marcas profundas nas propostas pedagógicas. A avaliação tornou-se sinônimo de medida. Entretanto, chama atenção a perspectiva de aprendizagem atrelada ao contexto: a memorização e a repetição eram a base do processo educativo.

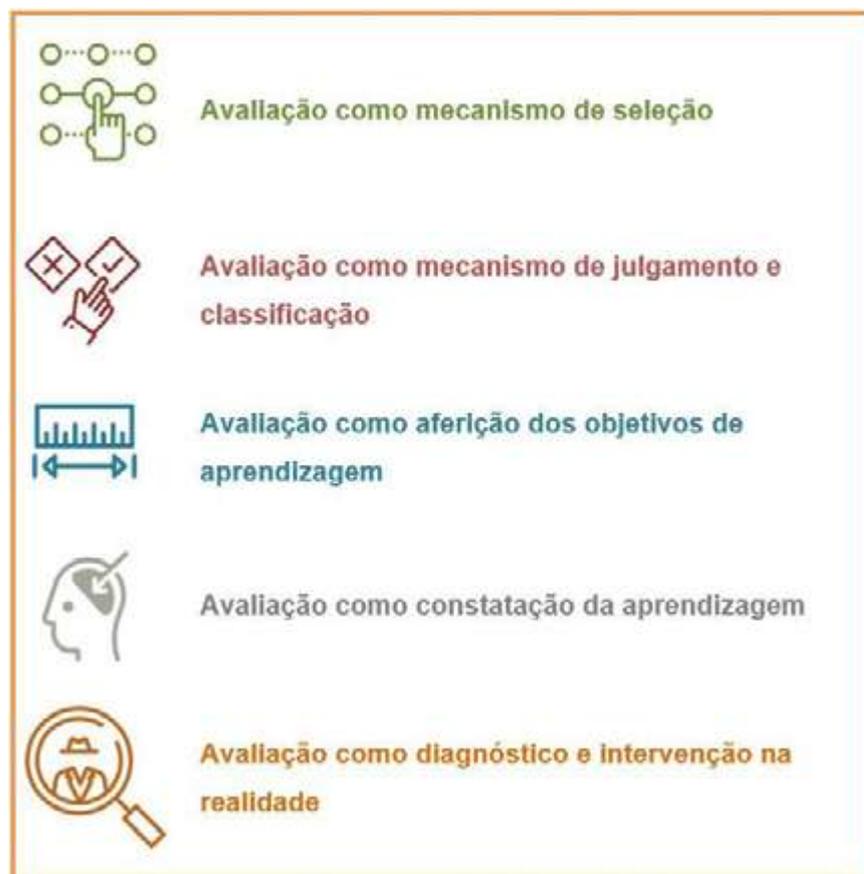


Diante disso, a prática avaliativa que se consolidou foi aquela em que somente o que era **memorizado** era considerado "aprendido". Tal ação foi responsável pela cristalização da prova como instrumento medidor da aprendizagem. A esse fenômeno, Luckesi (2015) chama de "**exame**".

Com a institucionalização e o crescente processo de democratização da educação, em destaque no Brasil com o Movimento dos Pioneiros da Educação Nova na década de 1930, os ideários progressistas de educação passaram a contrapor a perspectiva tradicional, de características tecnicistas, com foco no produto final, e

contribuíram para que houvesse um marco histórico cultural devido à efervescência intelectual da época.

Tal efervescência fomentou questionamentos sobre qual a função da educação, reafirmando a necessidade e o direito dos sujeitos à educação pública de qualidade, agora com foco no processo como elemento de investigação e intervenção na realidade. Portanto, trata-se de um processo histórico que perpassou pelas principais e mais sólidas concepções de avaliação (Quadro 1):



Quadro 1. Concepções de avaliação da aprendizagem

Qual o lugar da avaliação no processo de ensino e aprendizagem?

Foram muitas as contribuições e os estudos em psicologia, antropologia, sociologia, entre outros, que contribuíram para a transformação da pedagogia, então conhecidas como tendências progressistas. Em se tratando de avaliação, as pesquisas e concepções acompanharam tal movimento, assim, construíram-se as principais linhas de avaliação presentes na contemporaneidade:



O que pretendo introduzir neste texto é a perspectiva da ação avaliativa como uma das mediações pela qual se encorajaria a reorganização do saber. Ação, movimento, provocação, na tentativa de reciprocidade intelectual entre os elementos da ação educativa. Professor e aluno buscando coordenar seus pontos de vista, trocando ideias, reorganizando-as (HOFFMANN, 2014, p. 67).



Em primeiro lugar, há que partir para a perspectiva de uma avaliação diagnóstica. Com isso, queremos dizer que a primeira coisa a ser feita, para que a avaliação sirva à democratização do ensino, é modificar a sua utilização de classificatória para diagnóstica. Ou seja, a avaliação deverá ser assumida como um instrumento de compreensão do estágio em que se encontra o aluno, tendo em vista tomar decisões suficientes e satisfatórias para que possa avançar no seu processo de aprendizagem (LUCKESI, 2009, p. 81).



Entendemos que avaliação processual, contínua, é essa atenção e ocupação permanente do professor com a apropriação efetiva do conhecimento por parte do aluno, com a interação aluno-objeto do conhecimento-realidade; é uma postura, um compromisso durante todo o processo de ensino e aprendizagem [...] (VASCONCELLOS, p. 103, 2003).



[...] ajuda o aluno aprender e o professor a ensinar. A ideia base é bastante simples: a aprendizagem nunca é linear, procedem por ensaios, por tentativas e erros, hipóteses, recuos e avanços: um indivíduo aprenderá melhor se o seu meio envolvente for capaz de lhe dar respostas e regulações sob diversas formas (PERRENOUD, 1993, p. 73)

A avaliação não é tarefa exclusiva para os conhecimentos conceituais, mas, sim, envolve também comportamentos, atitudes e variados tipos de produtos finais. Entretanto,

[...] muitas vezes, na crítica à avaliação tradicional, estabelece-se uma dicotomia entre processo e produto. Consideramos que o produto também é importante; o que vislumbramos é avaliar o produto no processo, onde o próprio produto é realimentado pelos elementos relevantes identificados e alterados no processo (VASCONCELLOS, 2003, p. 103).

Partindo das concepções vigentes e que nos interessam sobre a avaliação, responde-se à questão “qual o lugar da avaliação no processo de ensino e aprendizagem?”.

O lugar da avaliação é o de perpassar por entre todos os momentos do processo de ensino e aprendizagem (Figura 1), cuidando para perceber qual a relação do sujeito com o objeto de conhecimento, levando em consideração as manifestações subjetivas (diálogos, trabalho em grupo, jogos, diferentes formas de expressão, brincadeiras etc.) e as tangíveis (produções escritas, desenhos, objetos artísticos, provas, portfólios etc.).



Figura 1. Avaliação no processo de ensino e aprendizagem

Existe uma única forma de avaliar?

A árvore que não dá fruto
É xingada de estéril
Quem examinou o solo?
O galho que quebra
É xingado de podre, mas
Não haveria neve sobre ele?
Do rio que tudo arrasta

Se diz que é violento
Ninguém diz violentas
Às margens que o cerceiam
(Bertold Brecht)

A prática avaliativa se constrói na relação entre duas ações fundamentais e indissociáveis: **diagnosticar** e **decidir**. Entretanto, antes da ação concreta do diagnóstico é preciso ter disposição para **acolher** a realidade que será constatada.

O ato de avaliar devido estar a serviço da obtenção do melhor resultado possível, antes de tudo, implica a disposição de acolher a realidade como ela é. Isso significa a possibilidade de tomar uma situação da forma como se apresenta, seja ela satisfatória ou insatisfatória, agradável ou desagradável, bonita ou feia. Ela é assim; nada mais que isso! Acolhê-la, como está, é ponto de partida para se fazer qualquer coisa que possa ser feita com ela. Sem esse acolhimento da realidade como ela é, não há possibilidade de uma intervenção adequada, pois que qualquer outro ponto de partida seria enganoso e sem sustentação. Avaliar um educando implica, antes de mais nada, acolhê-lo no seu ser e no seu modo de ser, como está; para então, a partir daí, decidir o que fazer (LUCKESI, 2005, p. 40-41).

Qualquer prática educativa que intenciona comprometer-se com a **formação integral** do sujeito deve, incontestavelmente, pensar em **quem é esse sujeito**. Partindo de tal premissa, cada sujeito é único, tem tempos e modos particulares de aprender e a escola configura-se enquanto espaço acolhedor para a diversidade desses sujeitos. Então, como avaliar?

Para responder a esse questionamento, tão comum em se tratando de avaliação da aprendizagem, é preciso ir além daquilo que está na superfície, é preciso mergulhar no sentido da prática educativa no que diz respeito ao conjunto de saberes e processos cognitivos que são movimentos rumo à consolidação do conhecimento.

A depender do objetivo da avaliação, cuida-se da escolha dos instrumentos. Por exemplo, se os conhecimentos que desejamos verificar precisam ser acessados na memória (como fatos históricos ou fórmulas, por exemplo), a prova representa uma opção, afinal, para sua realização, o sujeito ativa as funções psicológicas superiores “pensamento, atenção, memória e percepção” (VYGOTSKY, 1998).

Todavia, se o que desejamos avaliar está para além daquilo que pode ser respondido em um papel, uma alternativa é recorrer à observação das situações de aprendizagem, resguardado o objetivo, afinal, **não se percebe tudo ao mesmo tempo**, mas, sim, há de selecionar previamente quais manifestações de aprendizagem se deseja avaliar. Nesse caso, por exemplo, podem-se desenvolver estratégias de registros como fotografias com legendas, relatórios etc.

Não existe, tampouco deve existir, uma única forma de avaliar!

Em que momento avaliar?

Na busca por uma avaliação mais qualitativa que quantitativa, mais de processo que de produto, pode-se “cair em armadilhas”, principalmente se apoiado nos pilares da polarização pedagógica, um traço histórico na pedagogia.

A avaliação é “componente do ato pedagógico” (LUCKESI, 2011), de tal maneira que é preciso equilíbrio entre os momentos destinados ao diagnóstico (como a percepção da situação/estado da aprendizagem), ao planejamento (tomada de decisão frente ao diagnóstico) e à verificação (procedimentos, técnicas, instrumentos). Trata-se de um ciclo que dá forma ao processo de ensino e aprendizagem.

A questão que se coloca a nós é lutar em favor da compreensão e da prática da avaliação enquanto instrumento de apreciação do que-fazer de sujeitos críticos a serviço, por isso mesmo, da libertação [...]. Avaliação em que se estimule o falar a como caminho do falar com (FREIRE, 2006, p. 116).

É preciso atenção para que a avaliação assuma seu papel de elemento sem o qual não há educação formal, assim como também é preciso alternância entre procedimentos de avaliação mais subjetivos e aqueles que ofertam apreciação do produto final. A avaliação pode ocorrer de muitas maneiras, mas nunca sem sistematização, sem registro, sem intencionalidade.

No contexto escolar, o produto final compõe o processo de avaliação, seja ele uma produção do educando ou do educador, como os relatórios, por exemplo.

Um convite à reflexão: **quais aprendizagens poderiam ser avaliadas nestas situações?**



Referências

BRASIL. Lei Federal n. 9. 394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília (DF), de 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 05 mar. 2020.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 34 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

HOFFMANN, Jussara. Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade. Porto Alegre: Mediação, 2001.

_____. Avaliação e educação infantil: um olhar sensível e reflexivo sobre a criança. Porto Alegre: Mediação, 2012.

_____. Avaliação: mito e desafio. 44 ed. Porto Alegre: Mediação, 2014.

LOPES, Amanda Cristina Teagno Lopes. Educação Infantil e registros de práticas. São Paulo: Cortez, 2009.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Avaliação da aprendizagem na escola: reelaborando conceitos e recriando a prática. Salvador: Malabares, 2005.

_____. Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições. 20 ed. São Paulo: Cortez, 2009.

_____. Avaliação da aprendizagem: componente do ato pedagógico. São Paulo: Cortez, 2015.

GUARULHOS (SP). Secretaria Municipal de Educação. Proposta Curricular: Quadro de Saberes Necessários (QSN). Caderno Introdutório. Guarulhos, 2019. Disponível em: <http://portaleducacao.guarulhos.sp.gov.br/siseduc/portal/exibir/arquivo/8333/inline/>. Acesso em: 05 mar. 2020.

PERRENOUD, Philippe. Não mexam na minha avaliação! Para uma aprendizagem sistêmica da

mudança pedagógica. In: ESTRELA, A.; NÓVOA, A. Avaliações em educação: novas perspectivas. Porto, Pt: Porto Editora, 1993, p.173.

PIXABAY. Imagens livres. Disponíveis em: <https://pixabay.com/pt/>. Acesso em: 05 mar. 2020.

PORTAL SECEL. Flickr. Banco de imagens. Disponível em: <https://www.flickr.com/photos/150817788@N02/albums/page1>. Acesso em: 16 mar. 2020.

VIGOTSKY, L. S. A formação social da mente. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. Avaliação da aprendizagem: práticas de mudança por uma práxis transformadora. 5 ed. São Paulo: Libertad, 2003.

SOBRE @S AUTOR@S

Cristiane Inocencio. Possui magistério. Bacharel em Matemática e Ciências Jurídicas. Especialista em Direito Constitucional, Família e Sucessões, Penal e Processual Penal. Professora de Educação Básica da Rede Municipal de Guarulhos.

Daniele Araújo Brum - Pedagoga. Professora de Educação Básica da Rede Municipal de Guarulhos. Extensão em Neuroeducação. Técnica em Comunicação, Publicidade e Propaganda.

Débora Rosângela Philomeno Caputi - Pedagoga e Bióloga. Mestranda em Educação: História, Política, Sociedade. Especialista em Gestão escolar. Professora de Educação Básica da Rede Municipal de Guarulhos.

Dosilia Espirito Santo Barreto - Doutoranda em Educação Matemática. Licenciada em Matemática e Pedagogia. Especialista em Educação a Distância. Professora de Matemática da EJA na Rede Municipal de Guarulhos.

Eliane de Siqueira - Pedagoga e Bióloga. Dra. em Ciências. Especialista em Educação a Distância e Educação Ambiental. Professora de Educação Básica da Rede Municipal de Guarulhos.

Fabiana Soares - Mestranda em Educação: História, Política, Sociedade. Licenciada em Ciências Biológicas e Pedagogia. Especialista em Educação Fundamental e Psicopedagogia. Professora de Educação Básica da Rede Municipal de Guarulhos.

Flávia Aparecida Ferretti de Lima - Pedagoga. Licenciada em Letras - Língua Portuguesa e Inglesa. Especialista em Educação a Distância. Professora de Educação Básica - Língua e Cultura Inglesa da Rede Municipal de Guarulhos.

Fernanda Alves da Silva - Pedagoga. Especialista em Educação Infantil e Ludopedagogia. Professora de Educação Infantil da Rede Municipal de Guarulhos.

Giuliane Almeida Cubas Lipolis - Licenciada em Educação Artística. Especialista em Arte e Educação. Professora de Educação Básica - Artes Plásticas da Rede Municipal.

Juliana Portella de Freitas - Pedagoga. Mestranda em Educação Matemática. Especialista em Educação a Distância. Professora de Educação Básica da Rede Municipal de Guarulhos.

Luciana Lima Caliente Souza - Licenciada em Ciências Biológicas e Professora de Educação Infantil da Rede Municipal de Guarulhos.

Maiara Ariana Silva Paula - Pedagoga. Licenciada em Letras Português-Espanhol. Mestre em Educação na linha Currículo e Avaliação Educacional. Especialista em Educação a Distância, Docência do Ensino Superior, Funcionamento e Organização da Educação Básica. Professora de Educação Básica da Rede Municipal de Guarulhos.

Marcilene de Jesus Elvira - Licenciada em Pedagogia e Educação Artística. Especialista em Metodologia do Ensino das Artes, Dança e Consciência Corporal, Educação a Distância e Docência do Ensino Superior. Professora de Educação Básica da Rede Municipal de Guarulhos.

Mariana Roberta dos Santos - Licenciada em Artes, Especialista em Arte Educação, Ludopedagogia e Educação Multicultural e Cultura e Diversidade Social. Professora de Educação Básica - Artes Plásticas da Rede Municipal.

Patricia Cristiane Tonetto Firmo - Pedagoga. Professora de Educação Básica da Rede Municipal de Guarulhos. Especialista em Educação a Distância, Psicopedagogia e Docência do Ensino Superior e Currículo.

Patrícia Macieira de Souza - Licenciada em Ciências Biológicas. Especialista em Educação a Distância. Aperfeiçoamento em Educação Ambiental. Professora de Educação Básica - Ciências Físicas e Biológicas da Rede Municipal de Guarulhos.

Patrícia Yuri Geronazzo - Pedagoga. Professora de Educação Básica da Rede Municipal de Guarulhos. Especialista em Educação Especial - Deficiência Visual/ Braille. Aperfeiçoamento em Atendimento Educacional Especializado.

Raquel Carapello - Pedagoga. Mestranda em Educação: História, Política, Sociedade. Especialista em Educação, Diversidade e Inclusão Social. Professora de Educação Infantil da Rede Municipal de Guarulhos.

Raquel Guimarães de Medeiros - Licenciada e especialista em Matemática. Mestranda em Matemática. Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I da Rede Municipal de São Paulo.

Regiane dos Santos Costa - Pedagoga. Especialista em Planejamento, Implementação e Gestão da Educação a Distância, Psicopedagogia, Direito Educacional. Professora de Educação Básica da Rede Municipal de Guarulhos.

Samantha Carla do Nascimento - Pedagoga. Pós-Graduação: Coordenação Pedagógica. Professora de Educação Infantil e Coordenadora Pedagógica da Rede Municipal de Guarulhos.

Sergio Henrique de Santana - Licenciado e Bacharel em Educação Física. Professor de Educação Básica - Educação Física da Rede Municipal de Guarulhos.

Silvia Piedade de Moraes - Pedagoga. Dra. em Ciências: Educação e Saúde na infância e adolescência. Especialista em Gestão de Ensino, Direito Educacional e Educação Sexual. Professora de Educação Básica da Rede Municipal de Guarulhos.

Tatiane Campos dos Santos - Pedagoga. Professora de Educação Infantil da Rede Municipal de Guarulhos.

Thaís Andrea de Carvalho Calhau - Licenciada em Educação Artística. Especialista em Contação de Histórias. Professora de Educação Básica - Artes Plásticas da Rede Municipal de Guarulhos.

Verônica Freires da Silva - Pedagoga. Especialista em Neurociência da Aprendizagem, Docência no Ensino Superior e Psicopedagogia Institucional. Professora de Educação Básica da Rede Municipal de Guarulhos.

CEMEAD

FORMAÇÃO, DIÁLOGO E AUTORIA

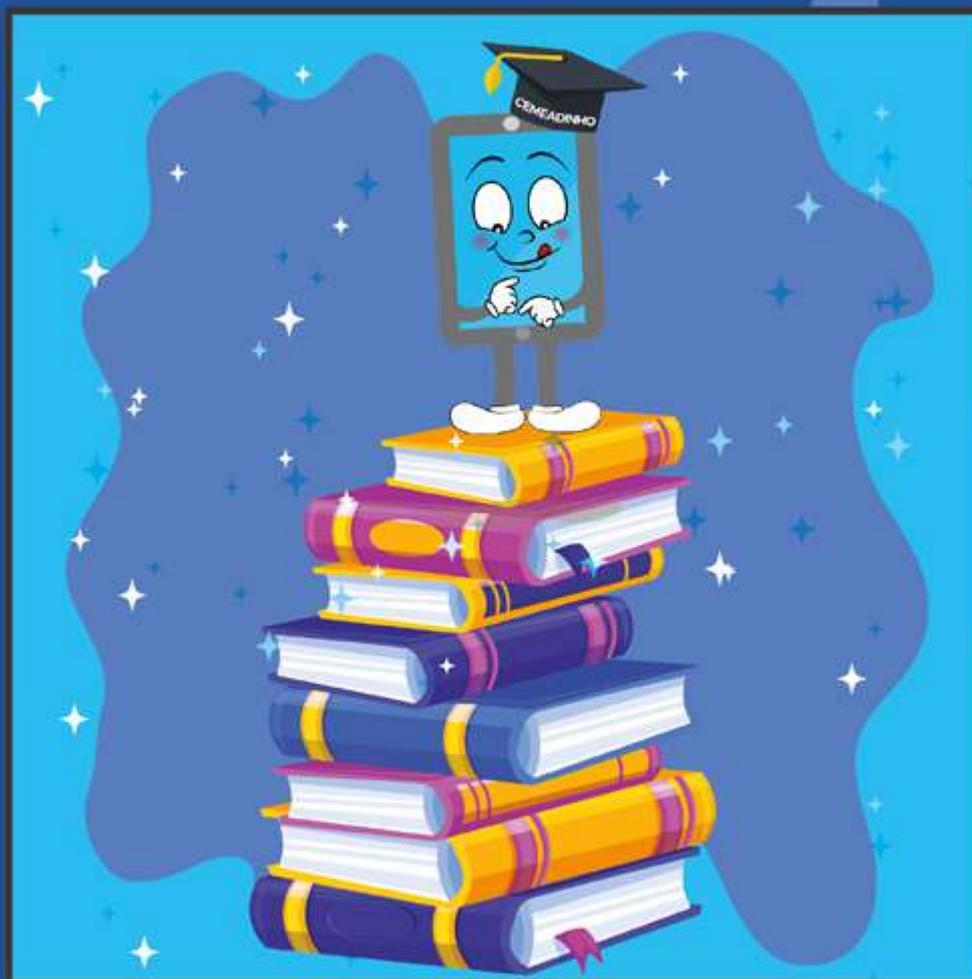


Ilustração: Anna Solano/PMG-SE

Acesse todos os volumes da
Coleção Formação 2020 em
<http://portaleducacao.guarulhos.sp.gov.br>,
na página de Publicações e Documentos
ou pelo QRCode:

