

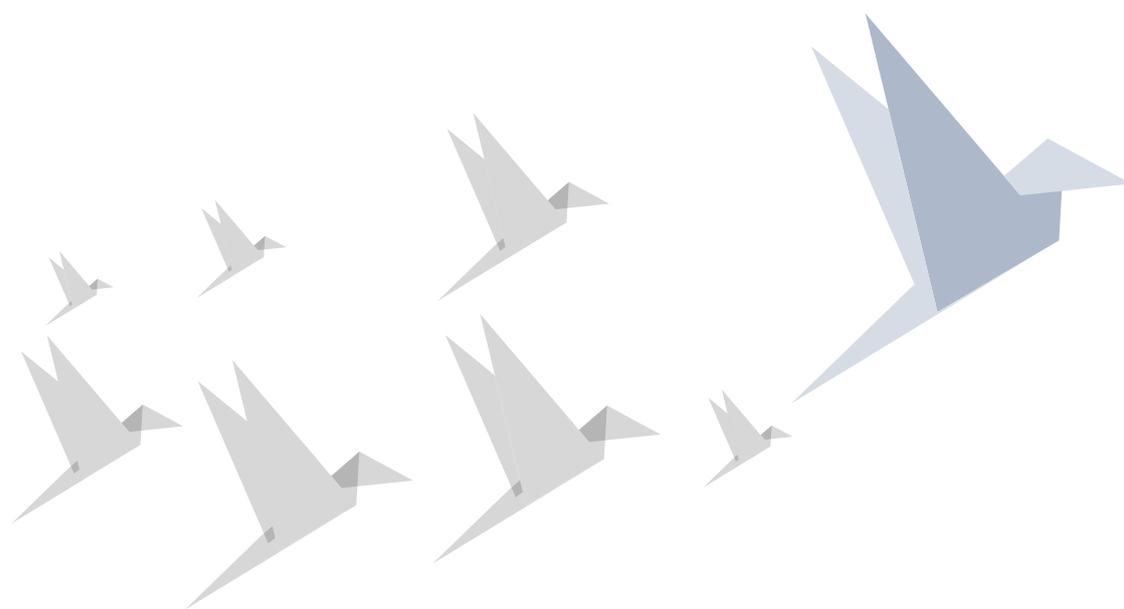


**PROPOSTA  
POLÍTICO-PEDAGÓGICA  
PARA A EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL DA  
INFÂNCIA E DA ADOLESCÊNCIA**



**PREFEITURA  
DE GOIÂNIA**

Educação e Esporte



Proposta Político-Pedagógica para a Educação Fundamental da Infância e da Adolescência, aprovada pelo Conselho Municipal de Educação de Goiânia, por meio da Resolução CME nº 128, de 21 de dezembro de 2016.

PREFEITURA DE GOIÂNIA  
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E ESPORTE  
SUPERINTENDÊNCIA DE EDUCAÇÃO E ESPORTE  
DIRETORIA PEDAGÓGICA  
GERÊNCIA DA EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL DA INFÂNCIA E DA ADOLESCÊNCIA



**PROPOSTA**  
**POLÍTICO-PEDAGÓGICA**  
PARA A EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL DA  
INFÂNCIA E DA ADOLESCÊNCIA

**PREFEITO DE GOIÂNIA**  
Paulo de Siqueira Garcia

**SECRETÁRIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E ESPORTE**  
Neyde Aparecida da Silva

**SUPERINTENDENTE DE EDUCAÇÃO E ESPORTE**  
Helikênia Ferreira Silva Brum

**DIRETOR PEDAGÓGICO**  
Marcos Pedro da Silva

**GERENTE DA EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL  
DA INFÂNCIA E DA ADOLESCÊNCIA**  
Maria de Fátima Farias

**Goiânia**  
**2016**

## FICHA CATALOGRÁFICA

GOIÂNIA. Secretaria Municipal de Educação e Esporte.

Proposta Político-Pedagógica para a Educação Fundamental da Infância e da Adolescência / Secretaria Municipal de Educação e Esporte, Superintendência Pedagógica e de Esportes, Diretoria Pedagógica, Gerência da Educação Fundamental da Infância e da Adolescência – Goiânia (GO), 2016.

132 p.

1. Proposta Político-Pedagógica. 2. Ensino Fundamental. 3. Política. 4. Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano. 5. Educação Integral. 6. Infância e Adolescência. 7. Trabalho Pedagógico. 8. Ensino e Aprendizagem. I Título.

CDU 37.013 (817.3)

### **ASSESSORIA TÉCNICA**

Prof.<sup>a</sup> Dra. Andréa Rosana Fetzner

Prof.<sup>a</sup> Dra. Maria Teresa Esteban

### **COLABORADORAS**

Prof.<sup>a</sup> Dra. Eliane Marquez da Fonseca Fernandes

Prof.<sup>a</sup> Dra. Geovana Reis

Prof.<sup>a</sup> Dra. Sandra Valéria Limonta

### **REVISÃO ORTOGRÁFICA**

Secretaria-Geral

### **ORGANIZAÇÃO/EDIÇÃO**

Genilza Alves de Sousa

Gustavo H. S. Vale

Jhon Maykel Fernandes

Juliana Mendes de Moraes

Marcela Ferreira Marques

Maria de Fátima Farias

Milene do Amaral Ferreira Vicente

Odiliana Ribeiro de Souza

### **EQUIPE DA GERÊNCIA DA EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL DA INFÂNCIA E DA ADOLESCÊNCIA**

Ângela Gomes Fernandes de Lima

Genilza Alves de Sousa

Gustavo H. S. Vale

Juliana Mendes de Moraes

Marcela Ferreira Marques

Maria de Fátima Farias

Milene do A. F. Vicente

Odiliana Ribeiro de Souza

Rafaela Segatti Lopes

### **PROJETO GRÁFICO**

Jhon Maykel Fernandes

### **FICHA CATALOGRÁFICA**

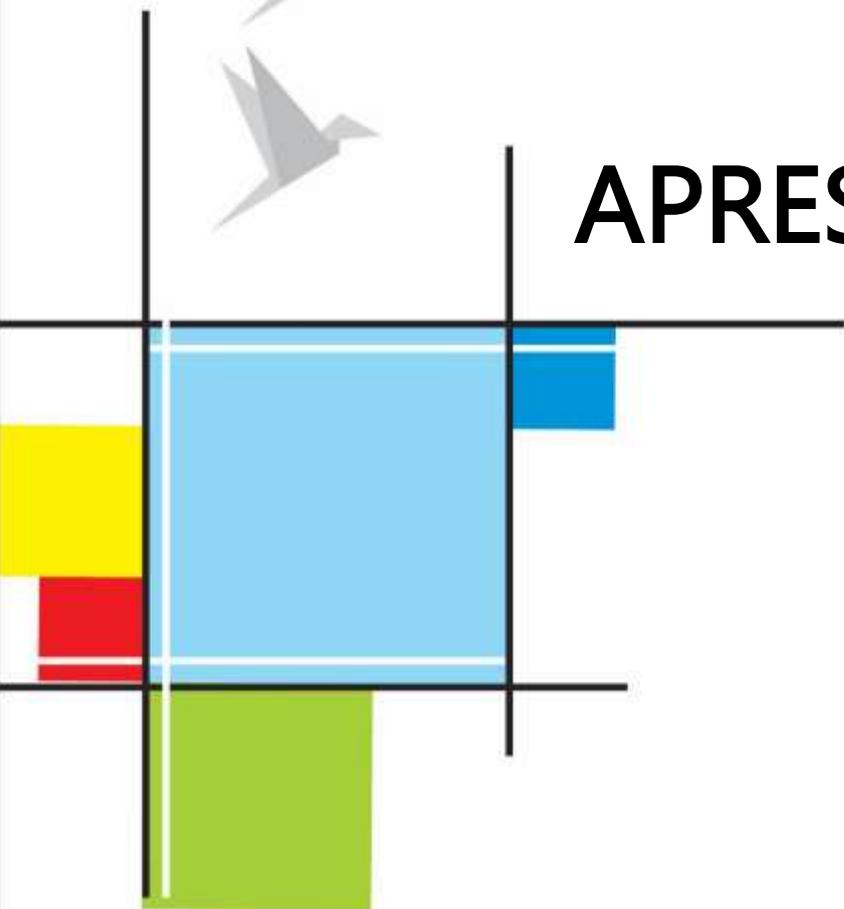
Leonora Alves da Cunha

## EQUIPE DE ELABORAÇÃO/COMISSÕES

Adriana B. de A. Milhomem	Fabiano Olinto de Oliveira	Maria Vicência Ribeiro de Lima
Adriana Janeth Moraes Goulart	Flávia Fabiana Leite Rodrigues	Marlene Ulisses
Ágda Alves de Asevedo Canedos	Genilza Alves de Sousa	Milene do A. F. Vicente
Alessandra Cavalcante	Gislene Margaret A. Guimarães	Milton Luiz Pereira
Alessandra da Rocha Dias	Gleicy de Miranda Castro	Miriã Justina Cavalcanti
Alessandra dos Santos Cardoso	Gustavo H. S. Vale	Nair Augusta de A. A. Gomes
Alessandra G. Jácome de Araújo	Helena Gonçalves Tosta França	Nilza Keller Morloc
Alexandre Nardine	Heloísa Helena dos S. Vargas	Odiliana Ribeiro de Souza
Alexandre Rocha Sales	Ivone Maria da Cruz	Paulo Menezes de Freitas
Aline Fernanda A. C. Exébio	Ivonildes A. de Carvalho Neves	Paulo Sergio Alves de Leles
Alline de Paula Batista	Izabel Cristina Soares Leal	Rachel Evangelista Barbosa
Ana Amélia Maciel Reis	Jacqueline Rose de Araújo	Rafaela Segatti Lopes
Ana Lúcia Sarmento	Jaqueline Veloso P. de Araújo	Raquel Abrão Edreira Neves
Ana Paula Damasceno Siqueira	João Luis Dias de Almeida	Raquel Dantas Santana
Andra Leal Ferreira	Juliana Mendes de Moraes	Renata dos S. M. Condeixa
Andrea Regina Stewart	Juliana Venceslêncio Azevedo	Renato Borges
Andreia Santos de Moraes	Karine Ramaldes Vieira	Renúcia Rodrigues dos Santos
Anna Christina Alves de Souza	Karine Vitor de Oliveira	Roberto Borges de Oliveira
Carlos Ugo Giannotti	Kelly Amanda de Oliveira Faria	Rodrigo Melo de C. Santos
Cecília Maria Vieira	Késia Antônio de Oliveira	Sandra Oliveira Santos
Chirley Gonçalves do Couto	Leonardo Moura de Arqueira	Silvia Cristina Paredes
Clarice Duarte	Leonora Alves da Cunha	Simone Cristine do C. Figueiredo
Cláudio Pires Viana	Lorena de Oliveira G. Marques	Suelena de Moraes Aguiar
Cleuza Odete Inácia Ferreira	Luciana Barbosa Freitas	Surama Alves Amorim
Creudina Maria dos Prazeres	Luciana Santos de Freitas	Tânia Silva Borges Sales
Cristina Celi R. Peixoto	Lyandra de Azevedo Pereira	Tereza Cristina de Menezes
Débora Marcela M. dos Santos	Marcela Ferreira Marques	Valdeci Justino da Silva
Denise Marques Garcia	Marcelo Benfica Marinho	Valquíria Duarte da Silva
Edivânia Borges Dantas	Marcelo Rodrigues de Paula	Vanda Eterna Carneiro C. Teles
Elaine Cristina Silva	Marcia de Fátima da M. Rocha	Veruska Bettiol Borges
Elanne Pittella Sarques	Márcia Elisa Andrade Lourenço	Virna Nazaré Cardoso Barcelos
Eleone Ferraz de Assis	Margarete Zambeli da Silva	Walney José da Silva
Elisângela Maria de O. Bertoldo	Maria das Graças Ferreira	Wanessa Fabiana R. Gonçalves
Ermi Brandão	Maria de Fátima Farias	Warlúcia Pereira Guimarães
Eulâmpia Neves Ferreira	Maria Luciene da S. Lima	
Eurim Pablo Borges Pinho	Maria Regina Fiúza	



# APRESENTAÇÃO



## APRESENTAÇÃO

A Proposta Político-Pedagógica, aqui apresentada, constitui-se como o esforço desta gestão, iniciada em 2012, pela manutenção e continuidade da implementação dos Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano como a política educacional da Rede Municipal de Educação de Goiânia (RME).

A construção dessa Proposta ocorreu a partir de um amplo movimento de discussões e reflexões coletivas que envolveu, entre os anos de 2013 e 2016, professores, coordenadores, diretores, apoios pedagógicos, pais e educandos. Representantes de outros seguimentos como o Conselho Municipal de Educação (CME), os Sindicatos e as Universidades também participaram, contribuindo com o debate.

No decorrer desse processo, coordenado pela Diretoria Pedagógica (DIRPED), por meio da Gerência da Educação Fundamental da Infância e da Adolescência (GEREFU), como forma de potencializar e ampliar o diálogo, foram realizados seminários, audiências públicas, grupos de estudo, ciclos de palestras, encontros, simpósios e momentos de discussão nas escolas. Esse processo foi conduzido tendo como base cinco eixos: alfabetização, avaliação, currículo, educação escolar em tempo integral e organização do trabalho pedagógico.

Esse movimento foi estruturado por comissões formadas por professores, coordenadores, diretores e apoios pedagógicos das Coordenadorias Regionais de Educação (CRE), Gerência de Formação dos Profissionais da Educação (GERFOR) e GREFU. Posteriormente, a equipe da GREFU sistematizou as contribuições dessas comissões em um documento preliminar, que foi submetido à análise coletiva em seminário realizado no dia 23 de fevereiro de 2016. Participaram desse seminário os professores que fizeram parte das comissões, representantes do CME e todo o corpo técnico da DIRPED. Como síntese desse processo, após a análise e orientação da assessoria técnica, apresenta-se a versão final desta Proposta. Esse processo coletivo encontra-se materializado no presente documento, confirmando seu caráter democrático e participativo.

A Proposta foi estruturada em seis capítulos, o primeiro apresenta os **fundamentos** e os **princípios** políticos e pedagógicos que orientam a educação fundamental da infância e da adolescência na RME. O segundo capítulo trata das

questões concernentes ao cotidiano das escolas, ancoradas à dimensão político-pedagógica assumida nesta Proposta, norteando a **organização do trabalho pedagógico**. O terceiro capítulo expressa os referenciais, as concepções e os objetivos que devem embasar o processo de construção e materialização do **currículo**. O quarto capítulo diz respeito à fundamentação teórica e às orientações para a **avaliação** tanto do processo de ensino e aprendizagem (avaliação da aprendizagem escolar), quanto da instituição (avaliação institucional). O quinto capítulo explicita a política para a **alfabetização**, definindo seus pressupostos e orientações teórico-metodológicas. Por fim, o sexto capítulo delinea o percurso da **educação escolar em tempo integral** na RME, apresentando uma proposta para a organização das Escolas Municipais de Tempo Integral (EMTI).

Este documento representa o compromisso da Secretaria Municipal de Educação e Esporte (SME) com a garantia da aprendizagem de todos os educandos, a partir de uma educação pública pautada na formação integral e emancipatória. Aponta caminhos possíveis, mas não definitivos, buscando superar obstáculos e preencher lacunas, ciente do movimento dinâmico e dialético de construção da realidade. Reafirma-se, assim, a educação como responsabilidade de todo o sistema educacional, destacando o papel da escola de ensinar a todos.



Prof.ª Neyde Aparecida da Silva  
Secretária de Educação e Esporte de Goiânia



## SIGLAS

**BUA** – Bloco Único de Alfabetização

**CIEP** – Centros Integrados de Educação Pública

**CMAI** – Centro Municipal de Apoio à Inclusão

**CME** – Conselho Municipal de Educação

**CRE** – Coordenadoria Regional de Educação

**DIRPED** – Diretoria Pedagógica

**EMTI** – Escola Municipal de Tempo Integral

**FUNDEB** – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

**GEREFU** – Gerência da Educação Fundamental da Infância e da Adolescência

**GERFOR** – Gerência de Formação dos Profissionais da Educação

**INEP** – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

**LDB** – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

**MEC** – Ministério da Educação

**NAP** – Núcleo de Avaliação e Pesquisa

**OTP** – Organização do Trabalho Pedagógico

**PIC** – Programa de Integração Curricular

**PMRE** – Programa de Melhoria do Rendimento Escolar

**PNAIC** – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

**PNE** – Plano Nacional de Educação

**PPP** – Projeto Político-Pedagógico

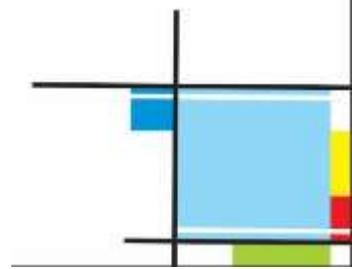
**PRALER** – Programa de Apoio à Leitura e Escrita

**PROFA** – Programa de Professores Alfabetizadores

**RME** – Rede Municipal de Educação

**SME** – Secretaria Municipal de Educação e Esporte

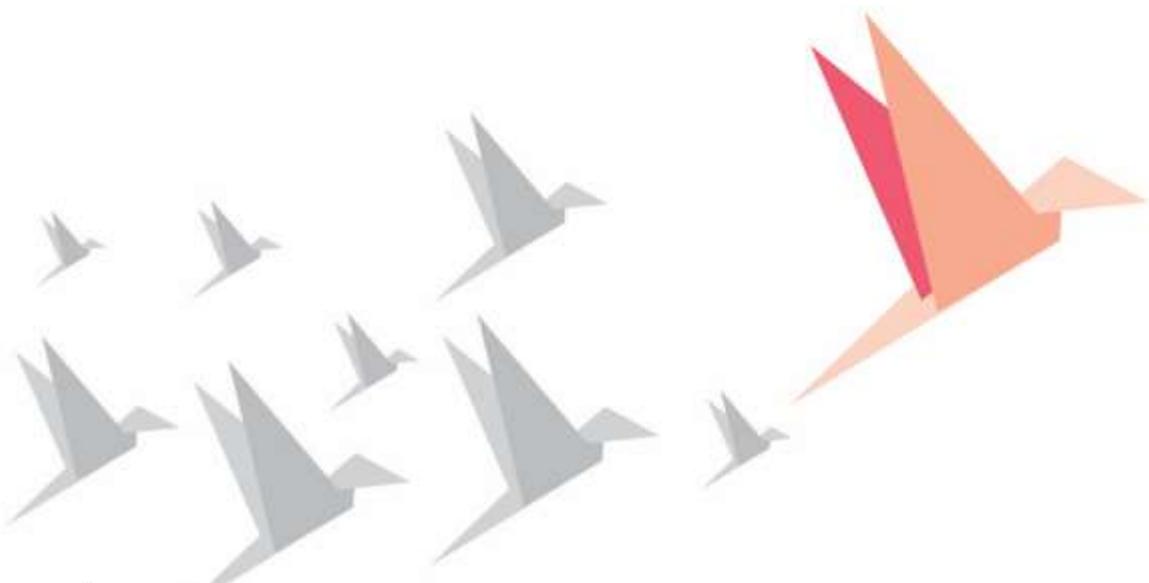
**TIC** – Tecnologias da Informação e da Comunicação



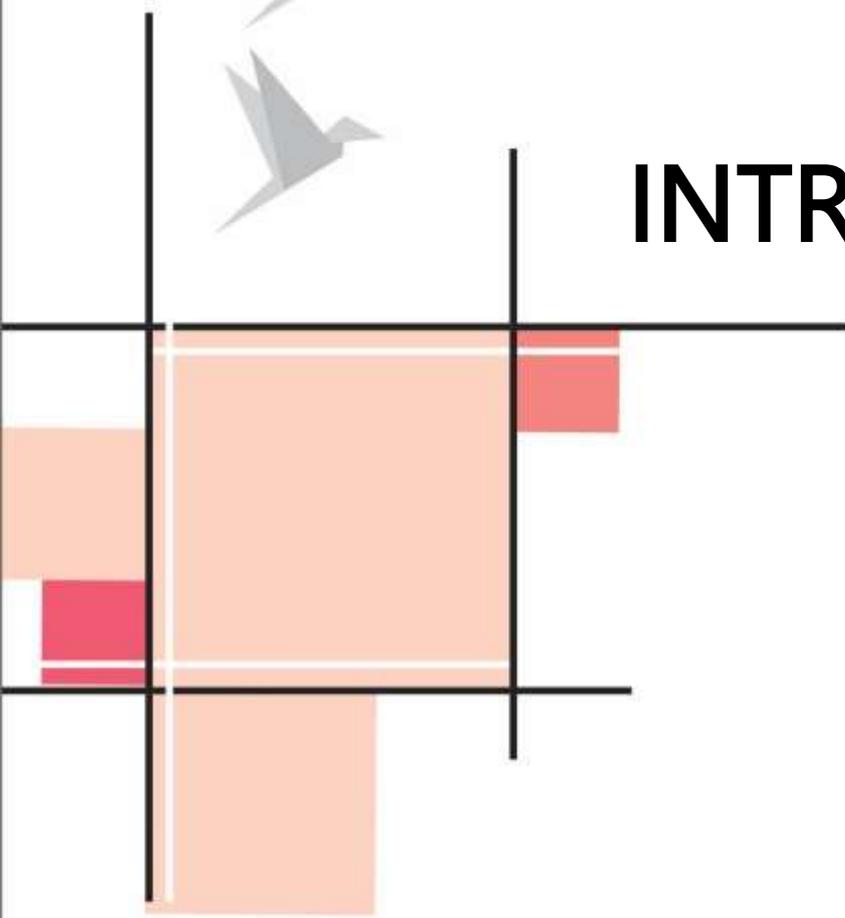
## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	11
<b>CAPÍTULO I – OS CICLOS DE FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO HUMANO: FUNDAMENTOS E PRINCÍPIOS</b> .....	16
<b>CAPÍTULO II – ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO</b> .....	27
2.1 – A gestão democrática como princípio para a organização do trabalho pedagógico .....	29
2.2 – O trabalho coletivo no cotidiano da escola .....	30
2.2.1 – Os professores do Ciclo I e II – Infância .....	31
2.2.2 – Os professores do Ciclo III – Adolescência .....	34
2.2.3 – O professor coordenador .....	35
2.2.4 – O diretor .....	35
2.3 – O planejamento pedagógico .....	36
2.3.1 – O horário de estudo .....	37
2.4 – A organização dos tempos, espaços e práticas pedagógicas .....	38
<b>CAPÍTULO III – CURRÍCULO</b> .....	42
3.1 – Currículo: caminho para uma educação emancipatória .....	44
3.2 – Os conhecimentos e as culturas na constituição do currículo .....	45
3.3 – As TIC no contexto escolar .....	47
3.4 – Temas que integram o currículo .....	49
3.5 – Materialização do currículo .....	51
3.6 – A contribuição dos componentes curriculares na formação do educando .....	53
Arte .....	54
Ciências da Natureza .....	62
Educação Física .....	64
Geografia .....	67
História .....	69
Língua Estrangeira .....	73
Língua Portuguesa .....	76

Matemática .....	80
<b>CAPÍTULO IV – AVALIAÇÃO .....</b>	<b>83</b>
4.1 – O processo avaliativo nas escolas organizadas em Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano .....	85
4.2 – Avaliação formativa .....	86
4.3 – Instrumentos de avaliação .....	88
4.4 – Democratização dos processos avaliativos .....	90
4.4.1 – Assembleia de educandos .....	91
4.4.2 – Conselho de ciclo .....	92
4.4.3 – Avaliação institucional .....	93
<b>CAPÍTULO V – ALFABETIZAÇÃO .....</b>	<b>95</b>
5.1 – O percurso histórico da alfabetização na RME a partir da organização em Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano .....	97
5.2 – Alfabetização: um processo discursivo .....	100
<b>CAPÍTULO VI – EDUCAÇÃO ESCOLAR EM TEMPO INTEGRAL .....</b>	<b>109</b>
6.1 – O percurso da educação em tempo integral no Brasil .....	111
6.2 – Percursos da ampliação da jornada escolar na RME .....	113
6.3 – Fundamentos e escolhas teórico-metodológicas .....	114
6.4 – As Atividades Específicas no contexto do trabalho pedagógico .....	116
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>122</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>124</b>



# INTRODUÇÃO



## INTRODUÇÃO

O processo de redemocratização do Brasil, em meados dos anos 1980, desencadeou alterações significativas na legislação educacional. As formas de organização dos sistemas de ensino se diversificaram inspiradas na educação de outros países como França, Espanha e Inglaterra. Gradualmente essa diversificação alcançou os estados e municípios, tendo seu ápice -se a partir da década de 1990.

Esse movimento se legitimou em 1996, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9394/96 artigo 23, que determinou o fim da obrigatoriedade da organização escolar em séries, tornando possível a adesão à formas de organização mais flexíveis, dentre elas, o Ciclo.

Segundo Mundim (2009), a prefeitura de Goiânia no ano de 1997, buscando modernizar o sistema municipal de educação, apresentou ao Conselho Estadual de Educação a **Proposta Político-Pedagógica Escola para o Século XXI**, aprovada e regulamentada por meio da Resolução nº 266 de 29 de maio de 1998. Essa Proposta instituiu o Ciclo como forma de organização do ensino fundamental nas escolas da Rede Municipal de Educação de Goiânia (RME). Inicialmente, a nova organização ocorreu em 40<sup>1</sup> escolas.

Gradualmente esse projeto foi se ampliando, mesmo em meio a impasses, resistências. A rede municipal de Goiânia passou a organizar, então, o ensino fundamental em três<sup>2</sup> Ciclos (Ciclo I – de seis a oito anos de idade; Ciclo II – de nove aos doze anos de idade e Ciclo III – de doze a catorze anos de idade).

No ano de 2001, todas as unidades escolares que atendem crianças de 6 a 8 anos, passaram a ser organizadas como Ciclo I, ciclo da infância. Em 2002 as escolas que atendem as crianças de 9-11 anos passaram a ser organizadas em sua totalidade como Ciclo II, ciclo da pré-adolescência. Em 2003, as escolas que atendem crianças de 12-14 anos foram organizadas como Ciclo III, ciclo da adolescência. Portanto, somente a partir de 2003 é que todo o sistema municipal de educação passou a se

---

<sup>1</sup> A nova organização efetivou-se em 39 escolas, pois houve desistência de uma delas.

<sup>2</sup> A Proposta Político-Pedagógica Escola para o Século XXI trazia a organização do ensino fundamental em quatro Ciclos (GOIÂNIA, 1998), porém, já no ano de 1999 foi reestruturada em apenas três Ciclos.

estruturar a partir dos Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano.

Em 2003 foram aprovadas alterações da Proposta Escola para o Século XXI pelo Conselho Municipal de Educação (CME) por meio da Resolução nº 061/2003 de 02 de junho de 2003, dentre elas: a prática da retenção dos educandos de um ciclo para o outro e as classes de aceleração foram extintas. Houve ainda outras mudanças como: a elaboração das Fichas de Registro das Aprendizagens, que passaram a ser feitas a cada trimestre; as matrículas passaram a ser feitas com base na faixa etária dos educandos; o professor coordenador passou a ser escolhido coletivamente, tendo seu lugar assegurado no grupo; os cursos de formação continuada deixaram de ser convocatórios para ser de demanda espontânea; o quantitativo de professores passou a ser de 1.5 por Ciclo, possibilitando tempo de estudo, formação continuada e atendimento individualizado; além disso, o planejamento coletivo tornou-se semanal.

Em 2004, a **Proposta Político-Pedagógica para a Educação Fundamental da Infância e da Adolescência** aprovada pelo CME por meio da Resolução nº 214/04 de 09 de dezembro de 2004, manteve essas alterações e assumiu a Teoria Histórico-Cultural como referencial teórico que fundamenta os princípios do Ciclo.

Se inicialmente a organização em Ciclos tinha como principal objetivo a correção de fluxo, no decorrer do tempo mostrou-se também como importante recurso para a democratização do ensino e como forma de evitar as práticas de exclusão dentro das escolas. Assim, o Ciclo fortaleceu-se como uma organização que respeita os ritmos de aprendizagem, valoriza o trabalho coletivo e a autonomia das instituições, impondo outras lógicas de avaliação e provocando a modificação dos paradigmas meramente quantitativos da seriação.

Um significativo desafio na implementação do Ciclo foi com relação às mudanças dos processos de avaliação, pois circulava a ideia de que a não reprovação dos educandos implicava na exclusão de processos avaliativos. A presença da educação tradicional e reprodutivista no sistema educacional brasileiro, durante um longo período da história, consolidou a função dos instrumentos avaliativos apenas como forma de verificar se os educandos estavam aptos a avançar para a próxima etapa. Ao contrário disso, a organização em Ciclo defende a progressão continuada, na qual os instrumentos de avaliação se tornam mecanismos de diagnóstico a orientarem a ação e reorganização dos tempos, espaços, mediações e intervenções

pedagógicas que viabilizam a aprendizagem.

A partir de 2005, novas modificações foram feitas na organização do Ciclo. Segundo Mundim (2009), tais modificações se deram conforme documento intitulado **Reorganização dos Ciclos de Formação e Desenvolvimento na Rede Municipal de Educação de Goiânia**<sup>3</sup>. A autora aponta que essas mudanças se pautaram na **Avaliação de Sistema na Rede Municipal** (2005-2007) que, posteriormente, culminou em um sistema de avaliação do desenvolvimento dos educandos do Ciclo, e para tanto criou-se o Núcleo de Avaliação e Pesquisa (NAP) responsável pela elaboração e execução desse sistema.

Após essas alterações os educandos passaram a ser matriculados tendo como critérios a trajetória escolar (histórico escolar) e a idade. Quanto à progressão, retomou-se a permanência dos educandos ao final de cada Ciclo, quando os mesmos não alcançassem os objetivos propostos para o Ciclo que estava matriculado. Na Ficha de Registro de Aprendizagem acrescentou-se dados quantitativos por meio de quadro percentual e gráfico. O currículo deixou de ser organizado por áreas afins, passando a ser dividido por componentes curriculares. A frequência dos educandos passou a ser de no mínimo 75% do total de dias letivos. Foram criados dois Centros Municipais de Apoio à Inclusão (CMAI) para atender aos educandos com dificuldades de aprendizagem.

As alterações acima apontadas buscavam encontrar soluções para as tensões e problemas no desenvolvimento da organização escolar em Ciclo. No entanto, ao analisar tais mudanças, percebe-se que algumas delas dificultaram a compreensão dos princípios e fundamentos dessa organização. Houve também a redução das possibilidades concretas da reorganização dos tempo e espaços nas instituições, como por exemplo a diminuição do quantitativo de professores e a extinção do planejamento semanal, ocorrendo, como afirma Mundim (2009), uma aproximação com a lógica da seriação.

No ano de 2008, foi aprovada uma nova **Proposta Político-Pedagógica para a Educação Fundamental da Infância e da Adolescência** por meio da Resolução do CME nº 240/08 de 17 de dezembro de 2008, reafirmando as alterações descritas na Resolução nº 195/05 do CME. Além disso, houve a intensificação nas orientações

---

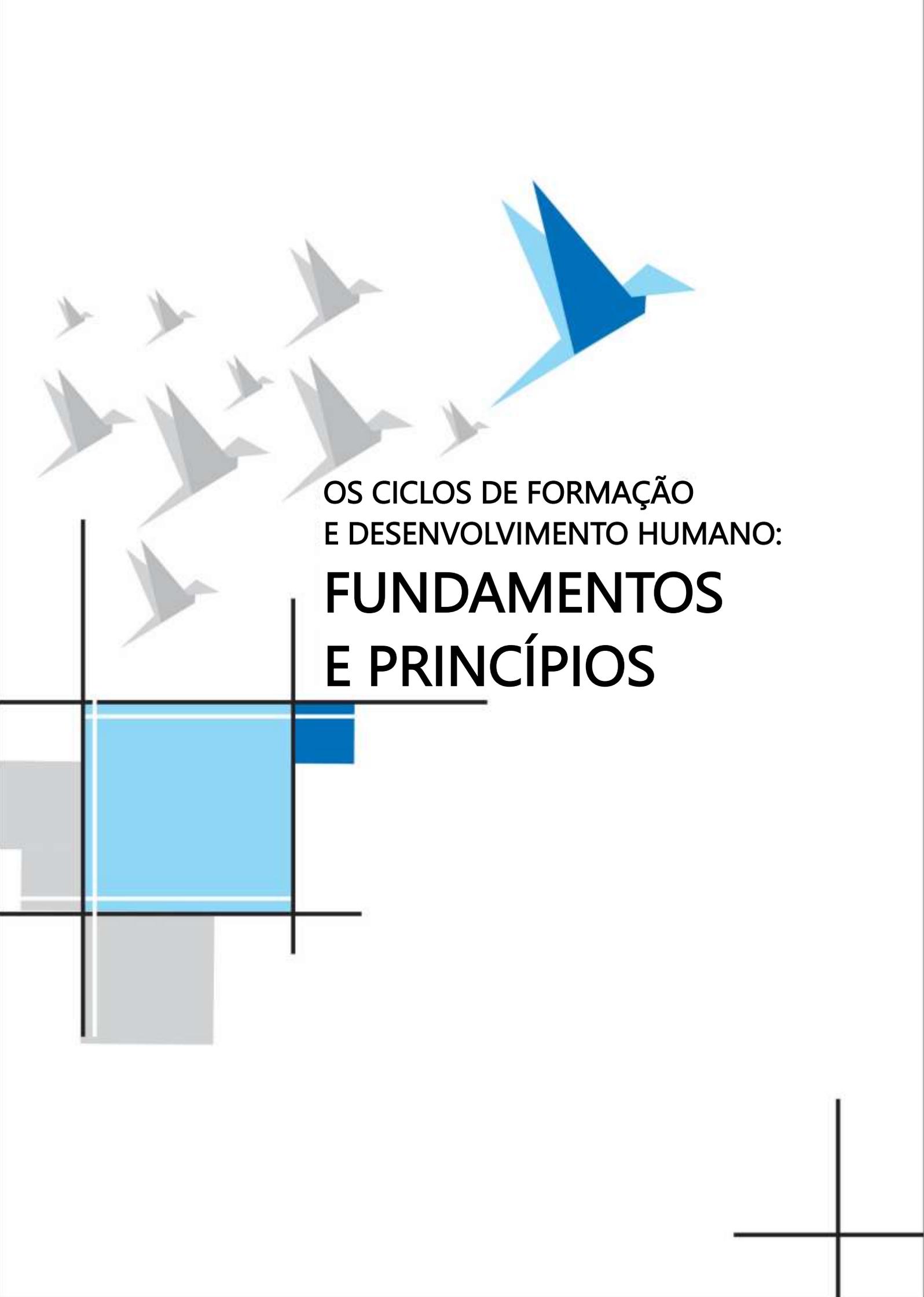
<sup>3</sup> Resolução do CME nº 195 de 19 de dezembro de 2005.

sobre fluxo e rendimento escolar. Nesse sentido, as instituições deveriam realizar uma avaliação diagnóstica com todos os educandos, assim que ingressassem no Ciclo, afim de subsidiarem as ações pedagógicas (GOIÂNIA, 2008). Outras mudanças apresentadas foram a exclusão de orientações referentes ao professor dinamizador e a não garantia da lotação do professor coordenador no grupo. Ainda que não tenha sido publicada integralmente pela SME, essa Proposta foi adaptada para publicação na revista Inter-Ação (2012)<sup>4</sup> da UFG.

Posteriormente, por meio da Resolução do CME nº 128/11 de 29 de agosto de 2011 esse documento foi prorrogado e vigorou até 31 de dezembro de 2014. No entanto, ainda em 2013 iniciou-se o processo de reescrita da presente Proposta e configurou-se como um movimento coletivo e democrático, tendo como objetivo ampliar o diálogo com a comunidade escolar em relação ao Ciclo e, com isso, construir um documento que busca superar as fragilidades e reforçar as potencialidades dessa organização escolar.

---

<sup>4</sup> Volume 37, nº 1, p. 177-208, jan/jun. 2012.



OS CICLOS DE FORMAÇÃO  
E DESENVOLVIMENTO HUMANO:  
**FUNDAMENTOS  
E PRINCÍPIOS**

## CAPÍTULO I

### OS CICLOS DE FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO HUMANO: FUNDAMENTOS E PRINCÍPIOS

A instituição escolar, no decorrer da história, assumiu diferentes papéis e configurações, tornando-se a forma dominante e principal de educação, e apresentando-se como uma necessidade indispensável para a produção da vida. Evoluiu de “um luxo das elites privilegiadas” em busca da educação desinteressada da cultura, para “uma exigência de massas, que abrange a totalidade da população” (MANACORDA, 2010, p. 29, 31).

Para Manacorda (2010), nesse processo histórico, duas perspectivas pedagógicas se consolidaram como hegemônicas: a pedagogia fundamentada no determinismo social e a pedagogia centrada na criança. A primeira representa um centralismo nos conteúdos, descolando-os da realidade e do movimento histórico de sua constituição cultural; e, a segunda, um centralismo no sujeito, caracterizando um movimento de esvaziamento de conteúdo (DUARTE, 2011).

A RME assume uma perspectiva pedagógica que busca superar as duas lógicas apresentadas. Tal perspectiva considera a apropriação dos conteúdos tão importante quanto os sujeitos que se apropriarão desses, em suas diferentes formas e ritmos de aprender e se desenvolver, considerando as experiências socioculturais. Esse posicionamento emerge quando se compreende os sujeitos em suas relações concretas com o outro e com o mundo, configurando-se como produtor e produto da cultura, num movimento fundamentalmente social e histórico, pois

Há interdependência dos seres humanos em todas as formas da atividade humana; quaisquer que sejam suas necessidades – da produção de bens a elaboração de conhecimentos, costumes, valores... –, elas são criadas, atendidas e transformadas a partir da organização e do estabelecimento de relações entre os homens (ANDERY et al, 2007, p. 11).

Essa compreensão de sujeito implica, segundo Manacorda (2010), assumir

uma postura educativa que reconheça como indispensável uma ação orientada para o livre desenvolvimento individual e social, a união e a conexão dos indivíduos. Nesse sentido, a escola pública deve se apresentar como *locus* privilegiado para a formação de sujeitos livres, solidários, críticos, participativos, ao vislumbrar uma educação para além das demandas mercadológicas, centrando-se nas potencialidades humanas.

Essa escola que se almeja, portanto, precisa possibilitar o desenvolvimento da capacidade de refletir e fruir sobre si, sobre o mundo e sobre as diferentes relações estabelecidas coletivamente. Essa capacidade permitirá que os sujeitos se tornem conscientes e atuantes, capazes de intervir em sua realidade.

Com o objetivo de viabilizar tal formação, a RME norteia-se por princípios interdependentes, que devem orientar as ações nas instituições. São eles: gestão democrática, trabalho coletivo, inclusão, formação integral, centralidade dos processos educativos nos educandos, respeito aos tempos da vida, aos diferentes ritmos de aprendizagem e desenvolvimento humano e, ainda, flexibilização dos tempos e espaços.

Esses princípios se baseiam em uma visão de mundo, de sociedade, de sujeito e de educação oriunda da Teoria Histórico-Cultural. Nessa teoria, encontram-se fundamentos para compreender como o ser humano se constitui histórica e socialmente, aprende e se desenvolve. Essa concepção foi desenvolvida a partir de pesquisas no âmbito da psicologia social inaugurada por Lev Semenovitch Vigotski<sup>5</sup>, Alexander Romanovich Luria e Alexis Nikolaevich Leontiev e defende que o desenvolvimento psíquico é um complexo processo em que se inter-relacionam aspectos biológicos e culturais.

A constituição do sujeito, nessa perspectiva, não é algo dado ou inato, mas fruto das mudanças internas provocadas pelas relações sociais, pela apropriação e produção da cultura (linguagem, instrumentos, costumes, hábitos, arte, lógicas, ciência, técnicas) (VYGOTSKY, 2013a). Os sujeitos apreendem o mundo num

---

<sup>5</sup> A grafia para o nome de Vigotski, adotada nessa proposta, segue o padrão estabelecido na obra “A Construção do Pensamento e da Linguagem”, traduzida diretamente do Russo pelo Prof. Dr. Paulo Bezerra – Livre docente em Literatura Russa da USP. Destaca-se que nas citações foram respeitadas as grafias utilizadas nas obras.

processo dialético<sup>6</sup> de interação e internalização, no qual “as funções naturais, ao longo do desenvolvimento, são substituídas pelas funções culturais, que são o resultado de assimilação dos meios historicamente elaborados” (LEONTIEV apud PRESTES, 2012, p. 15). É importante ressaltar que Vigotski não postula um antibiologicismo, mas afirma que o aspecto biológico não é suficiente na definição de todo o conteúdo da condição humana (DELARI, 2013).

Em meio às relações sociais, o sujeito constitui a história, aprende e se desenvolve, modificando-se e modificando o meio. Como um ser social, é capaz de desenvolver capacidades cognitivas, afetivas e sociais complexas e elaboradas. Nas palavras de Delari (2013, p. 210), “sem o outro não há o eu, sem o social não há o individual”.

Essa interação se dá por meio da linguagem, expressão máxima da comunicação entre os homens, possibilitando a apropriação da cultura. A linguagem assume, então, duas funções que se inter-relacionam: intercâmbio social (comunicação entre os sujeitos históricos) e pensamento generalizante (mediação entre o sujeito e a realidade) (VIGOTSKY, 2000).

A cultura produzida pela humanidade tem caráter universal, pois toda produção humana somente se concebe a partir de outras culturas, como resultado da ação de “[...] inumeráveis e anônimos criadores, artífices, operários, escribas, retóricos, narradores, ao longo de incontáveis gerações” (DELARI, 2013, p. 154). Tal assertiva não exclui as disputas ideológicas que permeiam e permearão essa produção, pois há sempre tensões, contradições e contestações, resultantes de relações hegemônicas e de dominação de alguns grupos sobre outros.

O processo de apropriação e produção cultural se dá por meio de aprendizagens sociais, possibilitadas por vivências. Toassa (2009, p. 61) aponta que, para Vigotski, as vivências envolvem “tanto a apreensão do mundo externo pelo sujeito e sua participação nele, quanto a de seu próprio mundo interno”. Diz respeito, ainda, ao “modo pelo qual o mundo afeta-nos, tornando-se apreensível, inicialmente, apenas através dos processos psicológicos geneticamente biológicos e,

---

<sup>6</sup> O termo “dialético” é utilizado nessa Proposta segundo a teoria vigotskiana e indica uma unidade relacional entre pensamento e realidade, entre forma e conteúdo, compreende a construção dos movimentos históricos como decorrente das condições materiais da vida, concebendo a realidade como contraditória e em constante mudança.

posteriormente, também através da mediação dos signos”. Indica

A aprendizagem, na perspectiva dessa teoria, se dá inicialmente no âmbito interpessoal (com o outro) e, posteriormente, intrapessoal (consigo mesmo), por meio de atividades intersíquicas e intrapsíquicas. Nesse movimento, as capacidades elementares como atenção e memória involuntárias, sensação, percepção se complexificam, desenvolvendo-se em capacidades mentais superiores como, por exemplo, memória lógica, atenção voluntária, formação de conceitos, consciência, entre outras, impulsionando o desenvolvimento (VIGOTSKI, 2009). Aprender é um processo contínuo de complexificação das capacidades mentais (abstrações e generalizações) que se desenvolve desde a infância e avança para além da adolescência.

Nessas relações, os sujeitos se desenvolvem, em outras palavras, se humanizam, apropriando-se dos significados e sentidos produzidos nas relações humanas no decorrer do tempo histórico. O desenvolvimento, portanto, é “um entrelaçamento de processos evolutivos e involutivos, o complexo cruzamento de fatores externos e internos” e “de superação de dificuldades e de adaptação” (VYGOSTKY apud TOASSA, 2006, p. 70).

De acordo com Vigotski (1989)

A criança passa efetivamente por muitos estágios de adaptação ao meio social, e as funções do seu comportamento social modificam-se intensamente em face dessa ou daquela fase etária. Por isso o comportamento da criança deve ser visto como comportamento reiteradamente refratado em função do desenvolvimento social do organismo (1989, p. 278).

Essa adaptação do humano com o meio tem sempre um caráter de atividade e não de simples dependência. Essa não se apresenta sob uma perspectiva biologicista, na qual o organismo se desenvolve e amadurece determinado por aspectos pré-existentes desde o nascimento. A adaptabilidade ao meio não é sempre harmônica, muitas vezes é um processo de luta contra determinados elementos do meio, representando relações ativas e recíprocas.

Na perspectiva vigotskiana, a adaptação é fruto de um complexo processo dialético e dinâmico produzido em meio às relações com a cultura. Para Vigotski (1989), as origens da consciência e do pensamento abstrato derivam da interação do

organismo com as condições de vida social. A necessidade de aprender os conhecimentos produzidos por outros sujeitos, por outras gerações, em situações de busca de soluções de problemas no decorrer do tempo histórico, provoca e impulsiona o desenvolvimento humano.

A aprendizagem e o desenvolvimento, segundo Vigotski (2010, p. 110), estão ligados entre si desde os primeiros dias de vida. A criança começa a aprender muito antes de entrar na escola. No entanto, “a aprendizagem escolar traz algo de completamente novo ao curso do desenvolvimento da criança”. Para Vigotski (2004), compreender a relação entre a aprendizagem escolar e o desenvolvimento requer identificar a área de desenvolvimento potencial da criança, determinada pela relação entre o desenvolvimento efetivo e a capacidade potencial de aprender, ou seja, entre o desenvolvimento real e o desenvolvimento proximal.

O nível de desenvolvimento real refere-se às operações mentais que a criança consegue realizar sozinha, de forma independente, sem a ajuda dos outros ou demonstrações. Já o nível de desenvolvimento potencial é verificado por meio de atividades que a criança consegue fazer “com o auxílio da imitação na atividade coletiva guiada pelos adultos” (VIGOTSKI, 2010, p. 112).

Ao realizar tarefas que ainda não é capaz de executar sozinha, por meio de ajuda de outras crianças ou adultos, ou ao tentar imitar ações que estão além de suas capacidades, o desenvolvimento mental é provocado e impulsionado. Esse processo explicita o potencial de aprendizagem da criança e se constitui como zona de desenvolvimento próximo. Sob essa lógica, Vigotski (2010, p. 113-114) afirma que “o bom ensino se adianta ao desenvolvimento” e ainda, “o que a criança pode fazer hoje com o auxílio dos adultos poderá fazê-lo amanhã por si só”.

Portanto, pode-se afirmar que o alvo da educação escolar não deve ser aquilo que o educando aprende sozinho, autonomamente, mas aquilo que ele pode imitar, realizar com ajuda. É nessa ação que reside a superação dos limites da sua capacidade atual, impulsionando seu desenvolvimento. Nesse sentido, o ensino deve viabilizar vivências que possibilitem o movimento ativo de apropriação e internalização, simbolizações e tomadas de consciência.

O desenvolvimento humano, nessa abordagem, não é linear, mas apresenta períodos específicos, marcados por rupturas na forma como os sujeitos aprendem e

se relacionam. Para Elkonin (2012), há uma caracterização biológica\etária dos sujeitos, que determina os tempos da vida. Esses tempos se modificam continuamente, a partir das condições sócio-históricas da humanidade e das condições concretas e específicas de vida (BLONSKY apud ELKONIN, 2012). Para o autor, o desenvolvimento humano é um processo contínuo marcado por rupturas e pela emergência qualitativa de novas estruturas. Surgem, desse movimento, períodos distintos que configuram as transições contínuas dos níveis etários, ora com breves rupturas, ora com pontos de virada, formando a personalidade dos sujeitos.

Essas rupturas e reestruturações são apresentadas pelos estudiosos da Teoria Histórico-Cultural em estágios e fases. Cada um destes estágios se estabelece por conter, em si, formas específicas da criança se relacionar no e com o mundo material (relações sujeito-objeto e sujeito-coletividade). Em cada período, a criança se orienta para um tipo de atividade, denominada por atividade principal. Essa atividade é determinada socialmente e é responsável por alterações significativas das estruturas mentais, pois imprimem novas relações com o meio, dinâmicas e contraditórias, ativas e recíprocas (VIGOTSKI, 2004).

O ingresso da criança no ensino fundamental complexifica o estudo dos conhecimentos científicos, sistematizados e organizados a partir de um currículo oficial, desenvolvido nas instituições escolares. Para Vigotski (2004), essa fase é caracterizada por uma relação direta com o meio, potencializando o desenvolvimento da consciência teórica, da reflexão, da análise e do planejamento mental por meio da atividade de estudo, que passa a ser a atividade principal.

De acordo com Davydov,

Começar a frequentar a escola denota um novo período na vida da criança associada à faixa etária – o primeiro período relacionado à idade, onde a atividade principal é a aprendizagem. No processo de implementação desta atividade, a criança sistematicamente domina, sob a orientação do professor, o conteúdo das formas desenvolvidas de consciência social (as ciências, arte, moral, leis) e as capacidades necessárias para agir de acordo com as exigências sociais (DAVYDOV, 1988, p. 45).

A educação escolar é uma poderosa força de orientação da evolução da criança, determinando o destino do seu desenvolvimento mental. Ou seja, na atual organização da sociedade, a escola é o lugar da aprendizagem de conhecimentos

científicos, especialmente com a abordagem destes como resultado da ação humana no decorrer do tempo e do espaço, produzindo a história.

Em consequência de sua aprendizagem escolar, gradativamente, a criança vai complexificando seu comportamento e estabelecendo novas relações com o mundo e com os que a rodeiam, tornando-se capaz de se integrar ao meio e intervir conscientemente frente aos desafios e necessidades encontradas no percurso do crescimento infantil. A brincadeira, que era a atividade principal no estágio anterior, passa a assumir a função de, ludicamente, motivar e mobilizar as ações da criança, como um meio de aprendizagem de normas e conteúdos, ou seja, a brincadeira assume a forma de “jogos com regras” (VIGOTSKI, 2008, p. 5).

O processo de crescimento da criança, apesar de estar dividido por sinais convencionalmente determinados, não tem limites definidos e é acompanhado por particularidades psíquicas, transitórias, de cada fase (VIGOTSKI, 2004). Por volta dos 12 anos, a criança inicia uma jornada biológica de transformações profundas e bruscas que demarcam sua entrada no processo de abandono da infância, ou seja, a criança adentra a fase da adolescência.

Chamada idade crítica, essa fase é marcada por mudanças psíquicas, no corpo, na voz, nos tipos de relações estabelecidas com seus pares e com os outros. A atividade principal que surge desse movimento crítico é a comunicação social que, ao lado da atividade de estudo, estabelece-se também como atividade predominante. Começa, então, a formação da “consciência autorreflexiva, sua autoconsciência forma-se como uma consciência social reorientada para o interior. Isso por sua vez permite a emergência de novos motivos e objetivos” (VIGOTSKI apud ELKONIN, 2012, p. 13).

É nesse movimento que se estabelecem relações íntimas entre os adolescentes, através de um “código de amizade”, no qual a confiança e o respeito mútuos levam a um compartilhamento do mundo privado, influenciando intensamente a formação de sua personalidade (ELKONIN, 2012, p. 13). A comunicação social, portanto, permite a interação com seus pares, mediada por normas morais e éticas que formam as regras do grupo, possibilitando que o adolescente forme pontos de vista sobre o mundo, sobre as relações interpessoais e sobre o próprio futuro, estruturando o sentido pessoal da vida (FACCI, 2004).

Dessa forma, entende-se que os estágios do desenvolvimento, segundo a

Teoria Histórico-Cultural, apesar de possuírem determinada lógica temporal, não são uniformes e invariáveis, pois os sujeitos estão em constante desenvolvimento, histórico-dialético e socioculturalmente influenciado, constituindo-se em meio a contradições e limites imprecisos. Todo esse processo é atravessado e orientado por emoções que se tornam ponto de desequilíbrio no comportamento, gerando, ora sensações de triunfo, ora de derrota. Portanto, essa adaptação ao meio social, rumo à fase adulta, exige uma mediação sensível por parte de todos os sujeitos envolvidos no cotidiano escolar.

Para estruturar o sistema educacional, propiciando um ensino que respeite as diferentes fases da vida, suas demandas formativas e especificidades biopsicossociais, a SME organiza o ensino fundamental para a infância e a adolescência a partir de ciclos. O Ciclo I (06 a 08 anos) e o Ciclo II (09 a 11 anos) agrupam as crianças que vivem a infância, o Ciclo III (12 a 14 anos) agrupa as crianças que vivem os desafios da adolescência. Cada ciclo tem duração de três anos<sup>7</sup>, não havendo interrupção entre os agrupamentos de um mesmo ciclo.

Essa organização busca romper com o rígido modelo tradicional da escola, que enquadra os educandos em períodos anuais estanques e também superar os processos educativos homogêneos e lineares, de caráter conteudista.

O princípio da formação integral, aliado aos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, promove uma educação para e pelo ser humano, objetivando um desenvolvimento multidimensional (cognitivo, estético, físico, social, entre outros). Nesse sentido,

Para que essa concepção seja posta em prática nas escolas, é necessário que várias atividades estejam presentes no dia a dia pedagógico de forma intencional e compromissada; que essa presença aconteça integrando esses conhecimentos de forma que o aluno os compreenda como parte de um todo que compõe a sua formação, entre outras possibilidades que o cabedal epistemológico e metodológico, a experiência e a criatividade dos docentes

---

<sup>7</sup> Caso o educando não tenha desenvolvido as capacidades necessárias para avançar ao próximo ciclo e sua formação possa ser comprometida, esgotadas todas as possibilidades de mediações pedagógicas, o mesmo poderá permanecer por no máximo mais um ano, ao final do ciclo. Sua permanência estará condicionada a um plano de intervenção, discutido e elaborado coletivamente, com vistas à ofertar condições para que o mesmo se aproprie dos conhecimentos necessários ao seu pleno desenvolvimento.

possam acrescentar (COELHO, 2014, p. 200).

A busca pela formação integral do ser humano vem do desejo de viabilizar relações sociais libertas de “servidões particulares” (MANACORDA, 2010, p. 99), tendo como horizonte o pleno desenvolvimento individual e social. O alvo é romper a barreira funcional e instrumental da educação dualista. Com isso, almeja-se possibilitar que os sujeitos se desenvolvam em todos seus aspectos, para que se tornem autônomos, críticos e solidários.

Essa educação requer considerar o ser humano como ser integral, total, que se constitui em diferentes dimensões estabelecidas em interdependência e dialeticidade. Esse ser humano, portanto:

- desenvolve processos mentais de classificação, reconhecimento e compreensão para julgamento através do raciocínio - **dimensão cognitiva**;
- apropria-se da cultura historicamente produzida para a reprodução e nova produção cultural - **dimensão cultural**;
- tem estruturas mentais que se desenvolvem e se complexificam mediante as relações sociais - **dimensão psicológica**;
- detém e produz determinadas regras e preceitos de ordem valorativa e moral, de um grupo social ou de uma sociedade - **dimensão ética**;
- vale-se de sensibilidade e de criatividade para se relacionar com as diferentes formas de expressão humana e da natureza - **dimensão estética**;
- vivencia e exprime fenômenos psíquicos na forma de emoções e de sentimentos - **dimensão afetiva**;
- assume sempre, em suas ações, uma posição, consciente ou inconsciente, contribuindo no estabelecimento de uma ordem social - **dimensão política**.

Elkonin (2012) também nos apresenta elementos para pensar a formação integral no âmbito prático da realidade escolar. O autor aponta a necessidade de assumir uma abordagem pedagógica que não separe o mundo das coisas e o mundo das relações. As ações pedagógicas devem familiarizar as crianças com as coisas, suas propriedades e propósitos, e também com as relações, os padrões de inter-relações e as diferentes funções e papéis que as pessoas exercem.

Assim como os princípios já apresentados, a gestão democrática, a inclusão e o trabalho coletivo integram-se ao arcabouço das premissas da Teoria Histórico-Cultural e consolidam o projeto emancipatório. Esses princípios, em interdependência

e complementariedade com os demais, trazem em seu bojo a intenção e a possibilidade de efetivação de um projeto educativo que contribua na alteração do quadro de dominação e de exclusão.

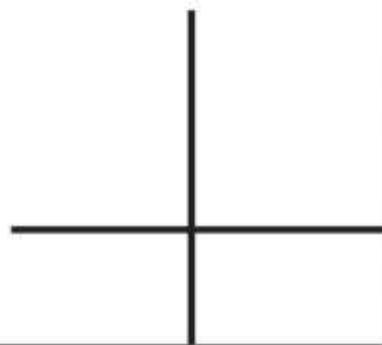
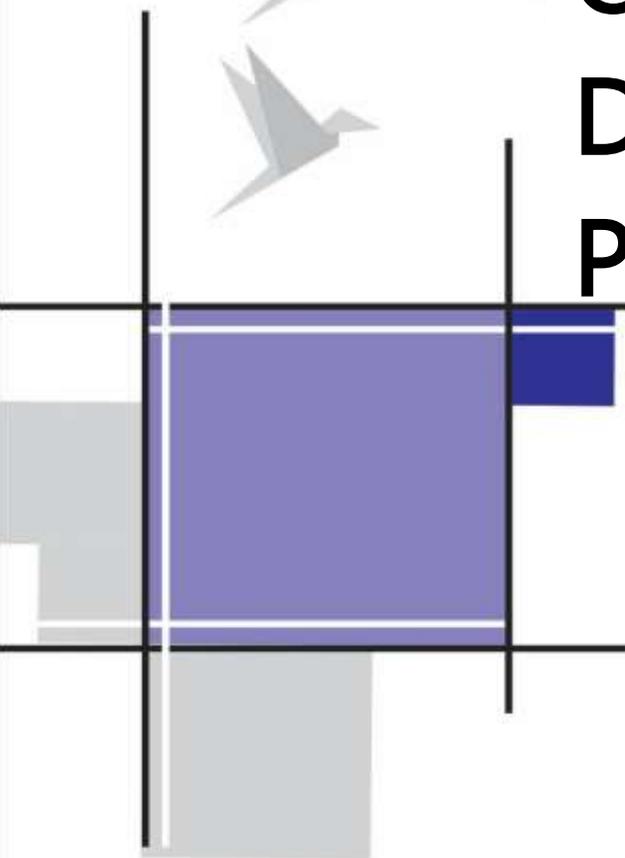
Nessa direção, o principal objetivo da gestão democrática é o compartilhamento do poder e das responsabilidades, de forma a viabilizar “a participação de todos os envolvidos nas tomadas de decisões relativas ao exercício das funções da escola com vistas à realização de suas finalidades” (PARO, 2011, p. 15).

A gestão democrática viabiliza a efetivação do princípio da inclusão. Para além de ofertar vagas a todas as crianças e adolescentes e modificar a estrutura da escola ou adquirir materiais de acessibilidade, esse princípio se orienta pela necessidade de possibilitar processos pedagógicos que garantam a aprendizagem para todos. Pensar numa escola inclusiva, portanto, é pensar numa instituição que inclua todos como sujeitos autônomos, com oportunidades de aprendizagens efetivas, de modo a considerar a complexa diversidade humana e estabelecer relações motivadas pela cooperação.

Uma escola para todos, nesse sentido, apresenta-se como um espaço político de participação coletiva, viabilizando a formação integral e a emancipação do ser humano, promovendo transformação social. Não se trata de preparar a criança para lugares e funções específicas na sociedade, mas sim de criar possibilidades formativas que a torne capaz de, cotidianamente, intervir criticamente no mundo e tomar decisões solidárias, consciente de si e dos outros. Ou seja, uma formação que vislumbre a construção de sociabilidades que rompam os muros mercadológicos e se movam para a coletividade e para o bem de todos, possibilitando o livre e pleno desenvolvimento social.

A flock of stylized birds in flight, rendered in shades of blue and grey, moving from the left towards the right. The birds are simplified geometric shapes with pointed wings and tails.

# ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO



## **CAPÍTULO II**

### **ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO**

Como Organização do Trabalho Pedagógico (OTP) entende-se a noção ampliada do trabalho desenvolvido pelo coletivo de profissionais na escola e as possibilidades de articulação entre a macroestrutura sociopolítica e o cotidiano nos espaços escolares. Refere-se à elaboração, reflexão e implementação dos objetivos educacionais definidos a partir da concepção de ensino e aprendizagem adotada.

Para Freitas (2012, p. 94), a OTP deve ser entendida em dois níveis, a saber, primeiro como trabalho pedagógico desenvolvido “predominantemente em sala de aula” e, segundo, “como organização global do trabalho pedagógico da escola, como projeto político-pedagógico da escola”.

A RME, ao tomar como referência a Teoria Histórico-Cultural, define a gestão democrática, o trabalho coletivo e a flexibilização de tempos e espaços como princípios norteadores para a OTP. Esse movimento considera a centralidade dos processos educativos nos educandos e viabiliza sua formação integral.

Esse capítulo apresenta orientações concernentes à ressignificação do trabalho pedagógico que envolve o coletivo de professores dos Ciclos I, II e III, à gestão democrática, ao trabalho do diretor e do professor coordenador enquanto articuladores do trabalho coletivo, ao planejamento individual e coletivo, ao horário de estudo e à organização dos tempos, espaços e práticas pedagógicas.

## 2.1 – A gestão democrática como princípio para a organização do trabalho pedagógico

Na escola organizada em Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano, é indispensável o envolvimento do coletivo de profissionais no movimento de elaboração, reflexão e implementação da proposta educativa. Tal premissa afirma o espaço escolar como um ambiente de participação democrática, gestado a partir do comprometimento de todos, configurando, assim, a responsabilidade compartilhada (GADOTTI, 2000; VEIGA, 2002).

Para tanto, são necessários instrumentos e canais de participação mais efetivos na gestão das escolas. Na perspectiva de uma gestão democrática e participativa, a LDB nº 9.394/96, destaca que

Art. 14 – os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;

II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes (BRASIL, 1996).

Por meio da gestão democrática, deverá ser validada a participação dos diferentes segmentos nas decisões e ações administrativas, pedagógicas e financeiras da escola. A gestão democrática implica, segundo Veiga (2002), repensar a estrutura de poder na escola, tendo em vista a socialização do mesmo.

Como forma de viabilizar a gestão democrática e participativa, um dos instrumentos fundamentais de planejamento, gestão e avaliação da unidade escolar é o Projeto Político-Pedagógico (PPP). Esse documento deve ser elaborado por meio da construção e mobilização coletiva da comunidade escolar.

Explicita, portanto, a noção de que a escola não pode prescindir da reflexão sobre sua intencionalidade educativa e política. De acordo com Vasconcellos (2007), no processo de elaboração do PPP é necessário atentar-se para:

- **o que se quer** – refere-se a um posicionamento político e pedagógico que compreende uma visão de homem e de sociedade e a definição das ações

pedagógicas e das características da instituição que se deseja construir;

- **o que falta** – diz respeito às necessidades indicadas a partir da análise e do diagnóstico da realidade;
- **o que fazer** – trata-se do que é necessário e possível realizar, por meio de uma proposta de ação, diminuindo a distância entre a realidade que se apresenta e a que se almeja.

Segundo Veiga (2002), o PPP é um instrumento de trabalho que mostra o que vai ser feito, para quê, para quem, quando, de que maneira e por quem. Portanto, o mesmo não é só a expressão da atual identidade da escola, mas é também a manifestação de um projeto de transformação planejado pela própria unidade escolar. Seu processo de construção deverá ser sempre ressignificado e revisitado, estabelecendo o rumo das propostas educativas da instituição escolar, em consonância com a Proposta Político-Pedagógica da RME e os objetivos precípuos da escola pública.

O PPP é um documento político porque pressupõe um posicionamento acerca de uma concepção de sociedade, de sujeito e de educação. Desse modo, está essencialmente vinculado ao compromisso com a formação e o desenvolvimento humano inserido num determinado contexto histórico e social. Trata-se de “uma ação intencional, com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente” (VEIGA, 2002, p. 13). É também um documento pedagógico porque pressupõe a possibilidade de efetivação da intencionalidade da instituição, definindo os fins educacionais almejados e as ações educativas comprometidas com a formação do cidadão participativo, responsável, crítico e criativo.

## **2.2 – O trabalho coletivo no cotidiano da escola**

A organização em Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano pressupõe uma cultura escolar que rompa com o individualismo, com o trabalho parcelado, fragmentado e hierarquizado. Essa cultura somente será viabilizada por meio do trabalho coletivo, ou seja, a partir da organização e articulação do trabalho de todos profissionais da instituição. Nesse sentido, há que se pensar a necessidade de interrelação entre as esferas administrativa e pedagógica. Esses dois campos,

constitutivos da escola, se articulam na medida em que a ação educativa acontece em todos os tempos e espaços escolares, inclusive nas práticas administrativas. Assim, é preciso incorporar a administração à dimensão pedagógica rompendo com a dicotomia entre administrativo e pedagógico.

No que se refere ao trabalho pedagógico

Considera-se que o compromisso de possibilitar a aprendizagem dos educandos não se efetiva na ação isolada de cada professor em sua área de atuação, mas se dá de forma integrada: professores, coordenadores e diretores são responsáveis, coletivamente, pela implementação de ações, de metodologias que favoreçam a aprendizagem dos educandos em um contexto de diversidade. Nesse caso, o enfrentamento para a superação das dificuldades de cada aluno não se dará com ações individualizadas de cada professor, mas de forma coletiva e planejada (GOIÂNIA, 2004, p. 36).

Esse coletivo de profissionais deve se articular para conhecer as especificidades educativas, sociais e culturais dos educandos, mediando experiências que favoreçam a aprendizagem, o trabalho interdisciplinar, a flexibilidade dos tempos e espaços e o respeito à diversidade e às fases de desenvolvimento. É também indispensável que o trabalho pedagógico seja desenvolvido de maneira solidária, com cooperação, respeito mútuo e diálogo entre os profissionais. Portanto, é desafio dos professores do Ciclo refletir sobre os processos de ensino e de aprendizagem a partir de uma ação educativa dialética e dialógica<sup>8</sup>.

### **2.2.1 – Os professores dos Ciclos I e II – Infância**

O trabalho pedagógico nesses Ciclos deve orientar-se a partir das especificidades da infância na idade escolar, as quais estão apresentadas no primeiro capítulo dessa Proposta. A educação na escola deve articular o trabalho entre os diferentes conhecimentos e culturas e os tempos e espaços, levando em conta a apropriação da linguagem escrita e o desenvolvimento do pensamento científico,

---

<sup>8</sup> Relativo a diálogo.

ambos inseridos no contexto das brincadeiras e das práticas sociais.

Essa fase é marcada pela entrada da criança no ensino fundamental e, segundo as concepções de aprendizagem e desenvolvimento anteriormente, torna-se essencial propiciar uma ação pedagógica para a estruturação da consciência teórica, da reflexão, da análise e do planejamento mental a partir de atividades de estudo que possibilitem uma postura ativa e autoral dos educandos. Um importante recurso para mobilizar as crianças, nas atividades de estudo, são as brincadeiras em forma de jogos com regras, pois ludicamente despertam o interesse para a aprendizagem (VIGOTSKI, 2008).

O trabalho pedagógico do Ciclo I, orientado pelo desenvolvimento do pensamento e da linguagem, deve ter como principal objetivo o processo inicial de alfabetização. Numa perspectiva discursiva, é imprescindível, desenvolver atividades que possibilitem a aprendizagem da leitura e da escrita numa relação dialógica e dialética de construção do conhecimento a partir dos diferentes componentes curriculares.

Ao propiciar o acesso aos conhecimentos construídos pela humanidade no campo da linguagem, possibilita-se que as crianças desenvolvam formas cada vez mais conscientes e elaboradas de comunicação. Essa apropriação da linguagem e a complexificação do pensamento através do desenvolvimento das capacidades psíquicas não se encerra no Ciclo I, pois continua se ampliando no decorrer dos Ciclos II e III.

Para a efetivação desse movimento formativo de iniciação ao mundo da linguagem, da comunicação formal, por via da estruturação de um pensamento mais elaborado, o coletivo de professores do Ciclo I precisa se organizar de diferentes formas. A diversidade dessas formas inclui a possibilidade de mais de um professor assumir a referência de um determinado agrupamento. Essa configuração deve se orientar a partir das necessidades formativas e dos objetivos de aprendizagem.

Tanto os pedagogos, como os professores de Educação Física possuem as mesmas atribuições inerentes à função docente, sendo todos responsáveis pelo planejamento, execução e avaliação do trabalho pedagógico, incluindo os registros do processo de aprendizagem e desenvolvimento dos educandos.

É fundamental organizar as ações pedagógicas no Ciclo I a partir do contato

mais constante de um grupo menor de professores com cada agrupamento desse Ciclo, contribuindo com o estabelecimento de vínculos afetivos. Nessa perspectiva, não é preciso, necessariamente, centrar a referência na figura de um único professor.

No Ciclo II, o coletivo é constituído por pedagogos e professores licenciados nas áreas específicas. É importante esclarecer que a escola tem autonomia para escolha da área de formação dos profissionais licenciados, no entanto, o critério primeiro a orientar a escolha deve ser a coerência com as demandas de aprendizagem e com o PPP que a instituição estabeleceu para o curso formativo dos educandos.

Nessa organização, os professores de área assumem o componente curricular referente à sua formação e os pedagogos são responsáveis pelos demais componentes. Para estabelecer um processo contínuo com o Ciclo I, é importante estabelecer uma organização que permita o aumento gradativo do número de professores que atuam nos agrupamentos no decorrer do Ciclo II. Para tanto, torna-se indispensável um trabalho articulado e integrado dos professores que compõe o coletivo.

Retomando o primeiro capítulo, destaca-se que o “princípio dialético do desenvolvimento da criança” (VIGOTSKI, 2004, p.290) e as especificidades das fases da vida orientam a ação pedagógica. Nesse sentido, “cada fase da vida tem o seu sentido biológico específico” e estabelece “uma relação especial com o meio”. Como o desenvolvimento se dá pelas “contradições e da transformação da quantidade em qualidade”, o trabalho pedagógico no Ciclo II precisa oferecer caminhos formativos que apresentem uma constante complexificação dos conhecimentos. A criança passa, então, a compreender os conhecimentos como constituídos por múltiplas determinações: sociais, econômicas, afetivas, cognitivas, culturais, éticas, estéticas, políticas.

Segundo Vigotski (2004), o caráter ativo da criança vai se intensificando no decorrer do tempo de vida por intermédio das relações sociais, nas diferentes mediações (bairro, igreja, família, escola). Dessa forma, no Ciclo II, apesar de a criança ainda vivenciar o tempo da infância, é necessário propiciar que as mesmas possam desenvolver as atividades de estudo de modo a intensificar sua interação e participação ativa na apropriação do conhecimento. A partir dos 6-7 anos até os 13-14 anos a criança complexifica as formas de seu comportamento, se lançando “fundo no mundo, numa relação mais estreita com ele” (VIGOTSKI, 2004, p.291).

No âmbito da didática desenvolvimental<sup>9</sup>, Davydov (1988) aponta que o conhecimento que não é possível apreender de forma espontânea, por meio de relações diretas, empíricas, deve ser o alvo do ensino. Ou seja, os conhecimentos que somente são compreendidos por meio da ação intencional e planejada dos professores devem ser o objeto das atividades de estudo. Tais conhecimentos, quando ensinados pelos professores, passam a impulsionar o desenvolvimento das capacidades psíquicas (reflexão, análise, planejamento mental) que levam a neoformações<sup>10</sup> expressas na consciência teórica e no raciocínio.

### **2.2.2 – Os professores do Ciclo III – Adolescência**

No Ciclo III se mantêm a mesma lógica dos Ciclos I e II, quanto ao trabalho interdisciplinar, dialógico e dialético, na produção e socialização do conhecimento e na propositura de um currículo que considera a formação integral em uma realidade plural, evidenciando o educando como sujeito histórico.

Levando em conta a especificidade do desenvolvimento nessa fase, torna-se fundamental uma ação pedagógica que propicie a atividade de estudo, potencializando a formação da consciência autorreflexiva e da emergência de novos motivos e objetivos, rumo à vida adulta. Nessa perspectiva as atividades de estudo devem representar desafios, cada vez mais complexos e significativos, oportunizando momentos de interações, cumplicidade e confiança entre os adolescentes, de maneira a respeitar o “código de amizade” que se estabelece nessa fase (ELKONIN, 2012).

No que diz respeito à estrutura organizacional, o coletivo desse Ciclo é composto apenas por professores de área, sendo, no mínimo, um para cada componente curricular: Arte, Ciências, Educação Física, Geografia, História, Língua Estrangeira, Língua Portuguesa e Matemática.

---

<sup>9</sup> Teoria estruturada por V.V. Davydov sob as bases da escola de Vigotski. Trata-se de uma perspectiva de ensino que se orienta pelas pesquisas vigotskianas acerca da aprendizagem e do desenvolvimento da criança.

<sup>10</sup> Segundo Davidov (1986, p. 70), o conceito de neoformação era compreendido por Vigotski como “o novo tipo de atividade da criança que caracteriza a idade dada, o novo tipo de personalidade e as transformações psicológicas que surgem pela primeira vez nessa idade”. (DAVIDOV, 1986, p. 70).

### **2.2.3 – O professor coordenador**

A necessária integração do trabalho pedagógico pressupõe um planejamento das ações da escola, pautado em princípios democráticos que requerem uma intencionalidade pedagógica e política, transparente e coletiva. Nessa dinâmica, o professor coordenador exerce um importante papel, sendo responsável por articular e acompanhar o trabalho pedagógico norteado pelo PPP (VASCONCELLOS, 2007).

O coletivo de professores do Ciclo escolhe um de seus pares para exercer a coordenação do trabalho pedagógico. O professor coordenador atua em parceria com os demais professores, orienta as ações pedagógicas e organiza os momentos de estudo, no intuito de aprimorar as estratégias pedagógicas utilizadas pelos professores, tendo como foco as necessidades dos educandos.

Esse profissional é quem articula momentos de reflexão e diálogo entre o coletivo de profissionais, os educandos e suas famílias. Para tanto, o mesmo deve organizar o planejamento coletivo, o conselho de ciclo, a assembleia de educandos e a avaliação institucional. Cabe também ao professor coordenador organizar os atendimentos pedagógicos aos educandos, bem como coordenar e auxiliar o processo de organização do trabalho pedagógico.

O professor coordenador faz parte do coletivo de professores do Ciclo, assim a regência é uma de suas funções. No entanto, para viabilizar a coordenação do trabalho pedagógico, sua carga horária deve ser definida em função das demandas de articulação dos processos pedagógicos.

### **2.2.4 – O diretor**

Enquanto gestor da instituição escolar, o diretor participa de todas as ações desenvolvidas na escola. Dessa forma, assume diversas responsabilidades, tanto no que diz respeito à estrutura administrativa e organizacional quanto à pedagógica.

Nesse contexto, mantendo amplo diálogo com o coletivo de profissionais, o

diretor tem o papel de articular a esfera administrativa em função da pedagógica (PARO, 2011). Tem, ainda, a responsabilidade de viabilizar a implementação do PPP da instituição, devendo, para tanto, orientar-se a partir da Proposta Político-Pedagógica da RME e participar das discussões e definições das ações pedagógicas.

### **2.3 – O planejamento pedagógico**

O trabalho coletivo impõe a necessidade de momentos de discussão, elaboração e decisão que envolvem todos os profissionais da instituição. Essa dinâmica deve existir em função de ampliar as possibilidades de organização do trabalho pedagógico, podendo, inclusive, suscitar a reestruturação de outras esferas da instituição. Esses momentos são materializados no planejamento coletivo que, por sua vez, subsidia outros movimentos, entre estes o planejamento individual e a organização do horário de estudo.

O planejamento é um trabalho inerente ao fazer pedagógico e reflete uma postura política. De acordo com Vasconcellos (2007), o planejamento é político porque planejar é tomar decisões e escolher posicionamentos, refletindo princípios e valores que embasam a prática pedagógica. O planejamento é entendido como instrumento para a mudança da realidade social através do movimento dialético de ação e reflexão. Nessa vertente, se configura como um importante momento pedagógico para sistematizar, avaliar, organizar e prever ações, sendo essencial que esteja centrado nas necessidades formativas e nas experiências sociais e culturais dos educandos e professores.

Para a efetivação da proposta de Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano é imprescindível a garantia de momentos regulares em horário de trabalho para a realização do planejamento coletivo e individual. O calendário letivo da SME prevê momentos para o planejamento coletivo no início de cada semestre e mensalmente com a participação da comunidade escolar. Já o planejamento individual ou em pequenos grupos acontece cotidianamente durante o horário de estudo.

### 2.3.1 – O horário de estudo

O horário de estudo, inserido no contexto do trabalho coletivo, é um importante instrumento de reestruturação do tempo do professor na escola, permitindo a flexibilização dos tempos/espacos do trabalho pedagógico. Nesse sentido, é uma organização que qualifica e valoriza o trabalho do professor.

Essa concepção de valorização da docência fundamenta-se na perspectiva de uma educação emancipatória, buscando a superação da arraigada ideia de que o papel do professor se restringe à mera execução das atividades prontas e planejadas em manuais didáticos ou planos de ensino feitos por outrem.

Esse tempo se constitui em um momento pedagógico significativo, devendo ser utilizado de modo a contribuir efetivamente para o desenvolvimento e a aprendizagem dos educandos. Assim,

[...] o horário de estudo não deve ser limitado a reuniões entre professores e professor coordenador, nem tampouco ser utilizado a partir de interesses meramente individuais. Antes, deve sempre ser compreendido como um tempo destinado à coordenação/organização do trabalho exercido pelo professor individualmente e pelo coletivo, em função das necessidades apresentadas no processo de desenvolvimento e aprendizagem dos educandos na escola (GOIÂNIA, 2004, p. 45).

Sob essa premissa, o horário de estudo deve ser concebido como um instrumento que permita a intervenção na realidade escolar, viabilizando a aprendizagem a partir do atendimento das necessidades pedagógicas dos educandos. Esses momentos são imprescindíveis, pois oportunizam a reflexão crítica, individual e coletiva sobre as ações educativas.

O momento do horário de estudo também permite que os professores participem de cursos de formação continuada oferecidos pela SME. Nesses casos, quando solicitado pelas instâncias formativas da DIRPED, o coletivo de profissionais deve se organizar para garantir a saída do professor sem prejuízo ao efetivo atendimento aos educandos na unidade escolar.

Além das possibilidades de flexibilização dos tempos e espaços da organização do trabalho pedagógico, o horário de estudo também deve ser utilizado

para o atendimento aos educandos em sala de aula diante da necessidade da instituição educacional; atendimento individualizado e/ou em pequenos grupos de educandos; atendimento aos pais e à comunidade; organização, seleção e confecção de material pedagógico; discussão e registro do processo avaliativo e, ainda, a realização da formação continuada em contexto ou fora da instituição.

Portanto, o horário de estudo contribui para que a escola reafirme a sua função social como instituição responsável pela formação, valorização, produção, divulgação e fruição da cultura. Reafirmando o professor como um intelectual capaz de transformar a realidade na medida em que tenha condições de trabalho que possibilitem mediações pedagógicas de forma a viabilizar a aprendizagem de todos os educandos.

#### **2.4 – A organização dos tempos, espaços e práticas pedagógicas**

A escola organizada em Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano, de acordo com Mainardes (2007), reconhece a sala de aula como um espaço heterogêneo por essência. Na perspectiva histórico-cultural, a heterogeneidade é um fator potencialmente positivo ao processo de aprendizagem, pois a interação entre sujeitos que se encontram em diferentes zonas de desenvolvimento favorece avanços no processo de apropriação do conhecimento (VYGOTSKY, 2010). Ao considerar esse potencial da heterogeneidade, faz-se necessário flexibilizar tempos, espaços e práticas que viabilizem um ambiente de cooperação e aprendizagens mútuas.

Esse ambiente requer mediações que, por sua vez, necessitam da ressignificação e reestruturação do trabalho pedagógico, tanto no âmbito da organização dos educandos quanto da propositura de atividades diversificadas.

Sob essa ótica, a flexibilização dos tempos, espaços e práticas pode ser compreendida a partir do princípio da diferenciação, apresentado por Mainardes (2007, p. 6), em que “A diferenciação é o processo pelo qual os objetivos do currículo, conteúdos, atividades, métodos de ensino são adaptados para atender a diversidade, experiências e necessidades dos alunos”. Complementando essa ideia, Heacox

(2006, p. 10) afirma que

Diferenciar o ensino significa alterar o ritmo, o nível ou o gênero de instrução que o professor pratica em resposta às necessidades, aos estímulos e interesses de cada aluno. O ensino diferenciado responde especificamente ao progresso dos alunos no contínuo da aprendizagem – o que eles já sabem e o que eles precisam atender. O ensino diferenciado é: rigoroso, relevante, flexível, variado e complexo.

A flexibilização das práticas pedagógicas, nesse sentido, deve respeitar as características individuais dos educandos, suas subjetividades, seus ritmos de aprendizagem e de desenvolvimento. Essa flexibilização inclui a proposição de atividades diferenciadas de forma a desenvolver o mesmo conteúdo para todos os educandos, desafiando-os progressivamente à realização de atividades cada vez mais complexas (MAINARDES, 2007).

Diretamente relacionada à flexibilização das práticas pedagógicas e à proposição de atividades diferenciadas está a flexibilização dos tempos e espaços. Nesse sentido, a reorganização dos educandos se orienta pelo princípio da mobilidade, no qual o coletivo de professores promove a movimentação dos educandos dentro do ciclo, agrupando-os e reagrupando-os.

As várias formas de mobilidade nos Ciclos têm caráter temporário, podem ser realizadas de diversas maneiras e devem ser definidas coletivamente. Essas definições devem considerar a realidade escolar num processo diagnóstico e investigativo.

As diferentes possibilidades de organização dos educandos na sala de aula já se constituem como forma de mobilidade. A organização dos educandos em grupos ou duplas, de acordo com a zona de desenvolvimento próximo, se configura como estratégia pedagógica impulsionadora de experiências significativas.

Outra possibilidade de mobilidade é o reagrupamento, aqui entendido como a formação de novos grupos de educandos de modo a criar situações de aprendizagem e desenvolvimento para todos. O reagrupamento deve acontecer de acordo com as necessidades, interesses e potencialidades percebidas a partir de um processo diagnóstico e de caráter formativo, levando em consideração os vários aspectos e dimensões da formação e do desenvolvimento humano, dentre eles: o cognitivo, o

afetivo, o social, o cultural, o ético e o estético.

O reagrupamento precisa ser uma ação planejada pelo coletivo do ciclo, com periodicidade definida (diária, semanal, quinzenal, mensal ou outra) e coerente com as mediações pedagógicas necessárias. Dessa forma, existem várias possibilidades de reagrupar os educandos, a partir de atividades temáticas, de áreas de conhecimento, por habilidades, por centros de interesses, conforme o previsto no PPP da instituição.

O atendimento individualizado e/ou em pequenos grupos é um instrumento de intervenção pedagógica, no contexto da mobilidade, que deverá ser utilizado apenas nos casos em que a retirada do educando da sala de aula for mais significativa que sua permanência. Nessa forma de atendimento, devem ser desenvolvidas atividades intencionalmente planejadas para atender as necessidades específicas do educando, tendo como finalidade propiciar melhores condições para o acompanhamento das atividades desenvolvidas em sala. O registro desse atendimento é fundamental para subsidiar a ação do professor no redimensionamento das atividades propostas.

A reenturmação, ainda no âmbito da mobilidade, é o encaminhamento temporário do educando para outro agrupamento do mesmo ciclo. Esse movimento tem como finalidade proporcionar ao educando, em outro espaço, com outros pares e por meio da mediação de outro professor, uma situação mais favorável ao desenvolvimento das aprendizagens. É possível, assim, ampliar as possibilidades de mediação pedagógica, desde que os processos educativos em curso em outro agrupamento do mesmo ciclo, em determinado momento, coincidam com as necessidades formativas do educando, viabilizando aprendizagens necessárias para que o mesmo desenvolva capacidades para acompanhar as atividades do seu agrupamento de origem.

Somente após propiciado o acesso a outras formas de mobilidade (reagrupamentos e atendimento individualizado) e estabelecido o diagnóstico das necessidades formativas, o educando poderá ser reenturmado, não excedendo o período de três meses. Esse processo se dará mediante um projeto de intervenção analisado e acompanhando pelo apoio pedagógico.

A Organização do Trabalho Pedagógico, aqui apresentada, orienta as ações nas instituições da RME a partir do respeito às fases da vida e aos diversos ritmos de

aprendizagem e de desenvolvimento dos educandos; do reconhecimento das práticas socioculturais dos sujeitos; da avaliação formativa; da flexibilidade dos tempos e espaços escolares; da inclusão; da gestão democrática; do trabalho coletivo; da garantia da aprendizagem.



# CURRÍCULO



## **CAPÍTULO III**

### **CURRÍCULO**

A definição de uma proposta curricular pressupõe a adoção de bases epistemológicas coerentes com a visão de mundo, de sociedade e de ser humano postuladas no projeto educativo assumido.

Com o objetivo de ampliar as possibilidades de ações educativas, comprometidas com a formação dos educandos em suas múltiplas dimensões, a RME assume o desafio de considerar as culturas e os conhecimentos como elementos constitutivos da formação humana. Ao ressaltar a importância das culturas, reafirma-se o papel social da escola a partir de uma perspectiva inclusiva, confirmando a ruptura com o paradigma meramente cognitivista assumido pela educação por tanto tempo. A escola se torna, portanto, um espaço onde diferentes conhecimentos e culturas podem ser confrontados, compartilhados ou reelaborados (GÓMEZ, 1998a).

Os conhecimentos e as culturas presentes no currículo favorecem a ampliação da atuação do professor no processo de formação de sujeitos emancipados, ou seja, conscientes da constituição coletiva e dialógica das identidades e dos diferentes papéis na sociedade. As formas como os educandos aprendem e apreendem o mundo, considerando as possibilidades, as vivências e as culturas, articuladas aos objetivos propostos nos componentes curriculares, podem atribuir um novo significado aos conhecimentos escolares. Dessa forma, a escola se constitui como um espaço de compartilhar as experiências que os educandos trazem, e que, a partir da mediação do professor, são contrapostas e complementadas com os conhecimentos científicos e outros saberes.

Esse capítulo apresenta discussões referentes à constituição e contribuição do currículo para a formação integral dos educandos, enquanto sujeitos de direito, aos conhecimentos e as culturas historicamente produzidos pela humanidade.

### 3.1 – Currículo: caminho para uma educação emancipatória

A palavra *Curriculum*, do latim *currere*, se refere à sequência ou ao percurso. Seu significado, no entanto, transcende a sua etimologia, uma vez que o currículo é um “*projeto seletivo de cultura, cultural, social, política e administrativamente condicionado, que preenche a atividade escolar e que se torna realidade dentro das condições da escola tal como se acha configurada*”, portanto, esse entendimento supera a mera descrição da palavra currículo ao apresentá-lo como o definidor das práticas pedagógicas (SACRISTÁN, 2000, p. 34, grifo do autor).

A SME reconhece o caráter político do currículo, constituído a partir das relações estabelecidas entre os sujeitos, refletindo ideologias, valores e experiências de uma dada sociedade. O currículo, nesse sentido, é compreendido como “um processo historicamente condicionado, pertencente a uma sociedade, selecionado de acordo com as forças dominantes nela, não apenas como capacidade de reproduzir, mas também de incidir nessa mesma sociedade” (SACRISTÁN, 1998, p. 148).

O currículo é político, pois diz respeito às constantes escolhas presentes nas práticas cotidianas em diferentes âmbitos e aspectos. Portanto, envolve desde a organização dos materiais escolares e dos educandos na sala de aula, a escolha de conteúdos, as relações estabelecidas entre professores e educandos, até os tipos de processos que orientam o trabalho pedagógico na apreensão dos conteúdos elencados (APPLE, 2006).

Para Moreira e Candau (2008), torna-se um grande desafio refletir sobre o sentido do currículo, compreender as diversas concepções que se entrecruzam e definir o seu desenvolvimento. Sua materialização passa por algumas organizações e interfaces que imprimem características próprias ao currículo e o classifica segundo a sua efetivação, como currículo prescrito ou oficial, currículo em ação ou currículo real e currículo oculto.

O currículo prescrito ou oficial caracteriza-se por ser elaborado pelas redes de ensino e subsidia a construção de propostas pedagógicas. Para Sacristán (2000, p.104), o currículo prescrito é constituído “[...] como consequência das regulações inexoráveis às quais está submetido, levando em conta sua significação social”. Nesse sentido, cabe às redes de ensino expressarem orientações e prescrições curriculares

sobre o conteúdo a ser tratado, principalmente no que diz respeito à escolaridade obrigatória.

O currículo em ação ou currículo real, para Sacristán (2000, p. 105), se concretiza “[...] na prática real, guiada pelos esquemas teóricos e práticos do professor [...]”, se materializa nos planejamentos coletivos, planos de ensino, e nas aulas. Nesse sentido, o currículo em ação deve refletir a Proposta Político-Pedagógica da RME, bem como o Projeto Político-Pedagógico da instituição.

O currículo oculto refere-se às experiências vivenciadas no contexto escolar que não são contempladas nos documentos oficiais. Trata-se de um conjunto de “atitudes, comportamentos, valores e orientações”, bem como “rituais, regras, regulamentos, normas” que concorrem implicitamente para a formação do educando, podendo contribuir tanto para a manutenção como para a transformação das estruturas sociais (SILVA, 2010, p. 78-79).

As discussões até aqui apresentadas demonstram que os conhecimentos formais, as experiências, as vivências, os interesses e as curiosidades do educando integram o processo de construção do currículo, que pressupõe a elaboração de um projeto educativo que contribua para a emancipação dos sujeitos, a partir de uma consciência crítica da realidade.

Nesse sentido, Gómez (1998b) propõe que o currículo seja um meio de construção e reconstrução de significados e conhecimentos relevantes, pautados nos princípios da autonomia e da cooperação, que reafirma a sua lógica processual e dinâmica. Resulta dessa compreensão, uma ação pedagógica centrada no educando, um processo educativo conduzido em função dos sujeitos, que possibilite a apropriação dos conhecimentos científicos.

### **3.2 – Os conhecimentos e as culturas na constituição do currículo**

No processo de construção do currículo, os conhecimentos são selecionados a partir de critérios que refletem interesses e pontos de vista específicos, o que explicita a sua não neutralidade. Nessa perspectiva, esta Rede reconhece a escola como lugar de encontro de diferentes culturas e conhecimentos, compreendidas como

construções sócio-históricas, que poderão possibilitar aprendizagens significativas ao serem incorporadas nas práticas pedagógicas (CANDAU, 2012). Portanto, faz-se necessário que as instituições escolares se constituam como espaços de diálogo e respeito às diferenças para a apropriação de conhecimentos.

Nessa perspectiva, o currículo deve ser contextualizado, construindo-se

[...] uma nova relação com o conhecimento e vai-se descobrindo que os conteúdos e programas não esgotam a totalidade das funções cognitivas, socializadoras e culturais da escola básica, bem como que essas funções perpassam a totalidade das práticas, dos rituais, dos tempos, dos espaços, das relações e estratégias cotidianas (ARROYO, 2013, p. 161).

Nesse sentido, visando à formação integral dos educandos, o conhecimento escolar se constituirá a partir dos conhecimentos científicos; das vivências culturais, sociais, éticas, políticas e das relações cotidianas. Para que a escola possibilite ao educando aprendizagens significativas, é preciso que esses aspectos estejam articulados na proposição e no desenvolvimento do currículo.

É necessário compreender, portanto, o conhecimento científico como um conjunto de conceitos, teorias e princípios de diferentes ciências e de diversas áreas do conhecimento, com características específicas, que necessita ser ressignificado e mediado para que cumpra sua função social no contexto da formação humana. O conhecimento científico tem, assim,

[...] um papel fundamental não apenas na transmissão da cultura humana acumulada historicamente, mas na formação das funções psicológicas superiores (memória, atenção, consciência e reflexão), isto porque o ensino faz certas exigências mentais que necessariamente ampliam as capacidades de pensamento do indivíduo, favorecendo novas aprendizagens e novas e melhores funções, numa espiral de desenvolvimento tanto da mente quanto da cultura adquirida (FREITAS; LIMONTA, 2012, p. 76).

O ensino dos conhecimentos científicos se torna meio de promoção do desenvolvimento psicológico e sociocultural, contribuindo significativamente para o pleno desenvolvimento das capacidades individuais afetivas e sociais do ser humano (FREITAS; LIMONTA, 2012). Dessa forma, esse conhecimento possibilita o desenvolvimento das capacidades mentais indispensáveis à formação do

pensamento teórico. Esse pensamento, por sua vez, permite que a criança reconheça os diversos elementos presentes na cultura e possa compreender sua realidade de forma mais elaborada e consciente.

A expressão “culturas” remete ao acervo material e imaterial produzido, compartilhado e difundido ao longo do tempo pelos diferentes grupos sociais e étnicos, conferindo-lhes identidade histórica e social. Ao assumir as culturas como elemento que constitui o currículo, oportuniza-se aos diferentes sujeitos a autoria e o protagonismo das suas produções e manifestações, dos diversos modos de apreenderem e ressignificarem a vida, afinal a cultura “[...] é tudo o que é criado pelo homem. Tanto uma poesia quanto uma frase de saudação. A cultura consiste em recriar e não em repetir. O homem pode fazê-lo porque tem uma consciência capaz de captar o mundo e transformá-lo” (FREIRE, 2011b, p. 38).

O grande desafio posto é perceber que as culturas são um campo fértil de elaboração e difusão de conhecimentos, afinal elas são uma forma de ler, representar e transformar o mundo. Desta forma, é papel da escola dialogar com as diferentes culturas, locais, regionais, nacionais e mundiais, incluindo as culturas silenciadas ao longo da história, nas práticas pedagógicas e no cotidiano escolar.

### **3.3 – As TIC no contexto escolar**

As Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) tem alterado significativamente o cotidiano das pessoas, gerando mudanças em todas as instâncias da vida social. Essa evolução possibilita acesso a informações que extrapolam os manuais didáticos (livros), ampliando exponencialmente as possibilidades de construção de conhecimento

Grande parte das crianças que chega ao ensino fundamental já utilizam ferramentas do “mundo digital”, seja como meio de comunicação ou como forma de acesso a informações. No entanto, cabe à escola demandas específicas para propiciar uma visão mais ampla e complexa da realidade acerca das TIC e por meio das mesmas.

Sob o viés da Teoria Histórico-Cultural, o conhecimento deve ser

compreendido como produto da ação humana no decorrer do tempo, logo, os conhecimentos que possibilitam a produção e os constantes avanços das TIC resultam de um processo historicamente construído, refletindo a busca incessante dos sujeitos por soluções para as demandas da vida.

E nessa perspectiva, é necessário que o educando conheça o que não se dá a conhecer espontaneamente, na relação imediata com o meio. Portanto, é função da escola propiciar o conhecimento da produção humana relacionado às TIC, mediado pelo ensino. Todavia, é necessária uma abordagem crítica, que possa transformar informações em conhecimento.

Paulo Freire (1984) já destacava, em sua obra, a necessidade de um posicionamento crítico quanto ao uso das tecnologias no ambiente escolar.

Em primeiro lugar, faço questão enorme de ser um homem de meu tempo e não um homem exilado dele, o que vale dizer que não tenho nada contra as máquinas. De um lado, elas resultam e de outro estimulam o desenvolvimento da ciência e da tecnologia, que, por sua vez, são criações humanas. O avanço da ciência e da tecnologia não é tarefa de demônios, mas sim a expressão da criatividade humana. Por isso mesmo, as recebo da melhor forma possível. Para mim, a questão que se coloca é: a serviço de quem as máquinas e a tecnologia avançada estão? Quero saber a favor de quem, ou contra quem as máquinas estão postas em uso. Então, por aí, observamos o seguinte: Não é a informática que pode responder. Uma pergunta política, que envolve uma direção ideológica, tem de ser respondida politicamente. Para mim os computadores são um negócio extraordinário. O problema é saber a serviço de quem eles entram na escola. (FREIRE, 1984, p.6).

Nessa perspectiva, o trabalho com as TIC na escola não deve se limitar à utilização de equipamentos de informática, é necessário que o educando compreenda seus usos, os contextos socioculturais em que estão inseridos, suas implicações político-ideológicas e econômicas. Assim, as TIC se configuram como conteúdo, bem como seus usos são um meio para a socialização do conhecimento e formação crítica dos educandos.

Sobre a relação entre as TIC e a práxis docente, é necessária uma postura ativa quanto aos desafios impostos à formação tecnológica do professor e ao desenvolvimento de sua autonomia em relação à essa questão.

Por fim, o conhecimento sobre as TIC e seus usos nos processos de ensino e de aprendizagem devem ser articulados à reflexão sobre o papel da escola e do professor frente à diversidade de linguagens sociais, seus usos e seus impactos no desenvolvimento sócio-histórico da humanidade.

### 3.4 – Temas que integram o currículo<sup>11</sup>

A compreensão do currículo como “expressão cotidiana do movimento que se estabelece entre os sujeitos que compõem o coletivo escolar” (GOIÂNIA, 2004, p. 54), aliada ao pressuposto da educação para a formação humana requer, para além dos componentes curriculares obrigatórios, a inserção no currículo de temas referentes à inclusão, à diversidade cultural, às relações étnico-raciais e à educação ambiental. Tais questões são pertinentes por confrontarem o caráter mono-cultural do conhecimento (CANDAU, 2014) e criarem possibilidades para a integração de práticas oriundas de contextos sociais diversos, confirmando o caráter político e cultural do currículo.

Sobre a inserção desses temas, há que se considerar a legislação educacional preconizada por meio da LDB nº 9.394/96, do Plano Nacional de Educação, do Plano Municipal de Educação e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica.

É imprescindível ao currículo, que se fundamenta nos conhecimentos e nas culturas, tratar de temas abrangentes e contemporâneos, estabelecidos por lei, indispensáveis à organização da vida coletiva e individual, nas esferas global, regional e local. De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, as temáticas a serem contempladas no currículo devem ser

[...] saúde, sexualidade e gênero, vida familiar e social, assim como os direitos das crianças e adolescentes, de acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/90), preservação do meio ambiente, nos termos da política nacional de educação ambiental (Lei nº 9.795/99), educação para o consumo, educação fiscal, trabalho, ciência e tecnologia, diversidade cultural [...] (BRASIL, 2013, p. 115).

Existem outras leis que complementam a LDB, como a que prevê a inclusão de temas relativos a educação para o trânsito (Lei nº 9.503/97), e a Lei nº 10.741/2003

---

<sup>11</sup> Ensino Religioso – “Os objetivos e diretrizes deste componente curricular serão desenvolvidos por meio de projetos interdisciplinares incluídos no PPP da escola, conforme já estabelecido e aprovado pela Resolução CME nº 021/2000 e reafirmado pelo Parecer CME nº 054/2005” (GOIÂNIA, 2008a, p. 108).

sobre a condição e o direito dos idosos.

Os conhecimentos relacionados ao ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena (Lei nº 10.639/2003 e Lei nº 11.645/2008) devem compor o currículo da educação básica. A Educação para as Relações Étnico-raciais não deve ser compreendida somente como uma ação afirmativa, mas como uma política curricular que, ao tratar das “dimensões históricas, sociais, antropológicas” (BRASIL, 2013, p. 498) da realidade brasileira, torna-se fundamental para explicitar e combater preconceitos e discriminações em relação aos afrodescendentes e indígenas.

Para isso, as práticas educativas devem contribuir para a superação do mito da Democracia Racial, ao desvelar as relações que de fato se estabelecem na sociedade, nas quais a cor da pele ou a etnia são preponderantes para propiciar oportunidades ou inviabilizá-las. Necessário se faz reconhecer e valorizar a identidade, a cultura e a história dos negros e índios brasileiros (BRASIL, 2013), pois

[...] bem mais do que inclusão de novos conteúdos, exige que se repensem relações étnico-raciais, sociais, pedagógicas, procedimentos de ensino, condições oferecidas para aprendizagem, objetivos tácitos e explícitos da educação oferecida pelas escolas (BRASIL, 2013, p.503).

Outro tema que faz parte da formação integral dos educandos refere-se à dimensão ambiental da educação. Para contemplar esse aspecto formativo, torna-se indispensável trazer as discussões referentes à Lei nº 9.795/1999 que instituiu a Educação Ambiental e a Política Nacional de Educação Ambiental em todos os níveis de ensino. Ao garantir a dimensão ambiental no currículo contribui-se para a formação de sujeitos capazes de viver/conviver/intervir na sociedade.

Nesse sentido, salienta-se a necessidade de romper com a separação entre sociedade e natureza, adotando uma “[...] visão socioambiental complexa e interdisciplinar” que permita ao sujeito analisar, pensar, organizar “[...] o meio ambiente como um campo de interações entre a cultura, a sociedade e a base física e biológica dos processos vitais, no qual todos os elementos constitutivos dessa relação modificam-se dinâmica e mutuamente” (BRASIL, 2013, p. 542).

Dessa forma, as ações na instituição devem potencializar mudanças de consciência e de postura por parte de todos. Para isso, é necessária uma articulação

em que o conjunto dos conhecimentos próprios dessa temática sejam contemplados no contexto do cotidiano escolar.

A inserção desses temas no currículo se faz por meio da presença dos mesmos no PPP e nas práticas cotidianas da instituição, a partir de uma abordagem interdisciplinar. Trabalhar esses temas possibilita pensar um currículo que viabilize uma formação ampla, a partir de princípios políticos, éticos e estéticos.

### **3.5 – Materialização do currículo**

A maneira como a escola organiza o seu fazer pedagógico, ao promover as relações entre os sujeitos e entre esses com os conhecimentos e com as culturas, refere-se à materialização do currículo. Essas práticas devem ser adequadas à base epistemológica que sustenta a Proposta Político-Pedagógica, coadunando com os princípios de uma formação política, crítica, solidária e para a autonomia dos educandos.

Diante disso, a opção metodológica que viabiliza a formação acima citada, necessariamente, deve partir de uma perspectiva de trabalho interdisciplinar. Nesse movimento, a pesquisa é uma estratégia investigativa que promove a ação intencional e planejada dos educandos no percurso para a apropriação dos conhecimentos que integram os diferentes saberes escolares e culturais.

Sob essa ótica, a interdisciplinaridade apresenta-se como uma abordagem pedagógica que possibilita ampliar a apreensão dos conhecimentos a serem trabalhados. Busca-se, assim, as contribuições de diferentes áreas e componentes curriculares, permitindo aos educandos “a percepção e a compreensão das diversas dimensões que constituem os fatos, fenômenos, questões de investigação” da realidade estudada (GOIÂNIA, 2008a, p. 40).

Frigotto (1995, p. 28), ao destacar que o processo de conhecimento de uma dada realidade deve revelar a sua totalidade, ressalta a necessidade de se desvelar as “múltiplas determinações e mediações históricas” que a constituem. É ao estabelecer uma prática pedagógica fomentada pelo diálogo entre os diferentes componentes curriculares, resguardando os seus conceitos e linguagens próprias,

que a interdisciplinaridade contribui para a compreensão dessa totalidade.

Portanto, a efetivação do currículo deve se constituir em situação real de aprendizagem, articulando questões de ordem social, política, econômica e cultural. Pode se concretizar a partir de projetos planejados e realizados pelo coletivo de professores, de forma a promover “uma reestruturação curricular capaz de vencer a fragmentação dos conteúdos organizados sob a lógica etapista da seriação” (GOIÂNIA, 2004, p. 55).

Os projetos de trabalho, descritos por Hernández (1998), representam uma possibilidade para a materialização do currículo, pois fornecem elementos para uma ação pedagógica pautada numa postura investigativa, na cooperação, no diálogo e na interação entre os sujeitos, promovendo uma aprendizagem significativa. A articulação dos conhecimentos, desse modo, ocorre com o desenvolvimento de uma pesquisa/ação a partir de problematizações discutidas, pensadas e argumentadas entre professores e educandos.

Toda investigação, então estabelecida, se orientará com base nos conhecimentos produzidos historicamente, considerando sua relevância e o interesse dos educandos, de forma a proporcionar experiências socializadoras. Por meio desse processo, o levantamento e o confronto de hipóteses viabilizam a construção de aprendizagens e o desenvolvimento da capacidade de estabelecer sínteses e análises, abstrações e generalizações (HERNÁNDEZ, 1998).

Uma vez estabelecida a problematização, é necessário planejar todo o percurso investigativo, escolhendo materiais e estratégias para a sua realização; coletar informações em diferentes fontes; sistematizar as informações obtidas, interpretando-as e formulando conceitos; documentar todo o processo; comunicar e avaliar o que foi produzido (HERNÁNDEZ, 1998; BARBOSA; HORN, 2008).

Os projetos de trabalho podem envolver toda a instituição escolar ou um agrupamento, ser desenvolvidos por um professor ou mais. Sua duração está relacionada com a resolução do problema levantando, podendo ser de curto, médio ou longo prazo. Em síntese, os pressupostos para estruturação desses projetos são:

- a definição de uma problemática a partir dos interesses dos educandos e dos conhecimentos elencados;
- o estabelecimento de um percurso investigativo contemplando a análise, a

interpretação e a crítica;

- a proposição de estratégias de busca, seleção, ordenação e análise de diferentes tipos de informação;
- o estabelecimento de conexões entre as áreas do conhecimento, ampliando questionamentos, elaborando hipóteses e reflexões;
- o desenvolvimento de atitudes de cooperação entre educandos e professores;
- a apresentação e divulgação de sínteses do trabalho desenvolvido.

Ao afirmar os projetos de trabalho como uma metodologia adequada para a materialização do currículo no contexto dos Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano, não se excluem outras formas de organizar a ação pedagógica. Nesse sentido, cada escola tem a possibilidade de propor outras metodologias, desde que respeitado o princípio da formação integral dos sujeitos.

### **3.6 – A contribuição dos componentes curriculares na formação do educando**

A organização escolar em Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano reconhece a função dos conhecimentos científicos, expressos nos componentes curriculares obrigatórios, para a formação multidimensional (afetiva, cognitiva, emocional, corporal, ética, estética, política, psicológica, social) dos educandos.

A escola, nesse contexto, tem o importante papel de viabilizar, por meio da mediação do professor, a aquisição de “[...] instrumentos culturais que, de outra forma, não estariam acessíveis aos indivíduos [...]” (LIMA, 2002, p. 18). Esses saberes, como parte integrante da formação humana, podem constituir formas de percepção, reprodução e transformação da realidade.

Os conhecimentos referentes aos componentes curriculares, nessa proposta, são apresentados a partir de objetivos amplos. Esta opção permite ao professor maior autonomia na condução de sua prática pedagógica e, ao mesmo tempo, possibilita o acesso aos conhecimentos e culturas construídos historicamente pela humanidade, sem unificar ou homogeneizar a aprendizagem dos educandos.

## ARTE

O ensino de Arte no Brasil, antes denominado Educação Artística, teve sua oficialização na educação escolar a partir da aprovação da LDB nº 9394/96. Em 2010, com a Lei nº 12.287/2010, esse componente curricular é orientado a dirigir especial atenção às expressões artísticas regionais. Com a Lei nº 13.278/2016, o fortalecimento da Arte no currículo escolar como campo epistemológico passa a se pautar no reconhecimento de suas especificidades, que se delineiam a partir de quatro linguagens artísticas: Artes Visuais, Dança, Música e Teatro.

A Arte é compreendida aqui como um campo do conhecimento, apresentando-se como produtora e produto sócio-histórico da cultura, como expressão de ideias e sentimentos e como produção técnica-processual-material e poética. Nessa direção, podemos concebê-la como um elemento fundamental de humanização e de formação crítica, bem como meio de apropriação do legado cultural produzido pela humanidade.

No contexto escolar, o ensino de Arte possibilita o desenvolvimento do pensamento artístico, viabilizando outras formas de dar sentido às experiências individuais e coletivas dos educandos. A educação em Arte envolve um variado conjunto de saberes que desenvolvem a sensibilidade, a percepção, a reflexão, a autonomia, a criatividade e a imaginação, contribuindo para o pleno desenvolvimento humano.

O ensino de Arte é fundamental para a compreensão das múltiplas lógicas de relacionar, perceber e representar universos culturais, especialmente diante da realidade contemporânea que é marcada pela forte presença da indústria cultural nas mídias digitais e nos sistemas de comunicação audiovisuais.

No contexto atual, marcado pela aceleração dos tempos e encurtamento dos espaços, pela veloz circulação de informações, por relações sociais centradas num exacerbado individualismo e pela volumosa produção e consumo de produtos, as manifestações artísticas sofrem grande impacto, refletindo na construção de novas formas de fazer e perceber a arte. O ensino de Arte, portanto, deve levar o educando a compreender as diferentes formas híbridas de Arte, como a performance, a vídeo-arte, a vídeo-dança, a multimídia, a web-arte, entre outras, oriundas da atual conjuntura sociocultural.

A Arte não deve ser entendida apenas como uma disciplina do currículo escolar, mais que isso, a arte, conforme Vygotsky (2013a), é uma importante síntese do desenvolvimento dos processos biológicos e sociais do indivíduo. Sua natureza flexível, reflexiva e universal possibilita um diálogo com as demais áreas do conhecimento, tendo um grande potencial integrador entre sujeitos e saberes (ARAÚJO, 2008).

O ensino de Arte, na RME, baseia-se na concepção da Arte-Educação, sistematizada por Ana Mae Barbosa, que defende o acesso à Arte como conhecimento significativo e como linguagem expressiva. Para Barbosa (1991), esse ensino deve se pautar na constituição sócio-histórica e cultural dos sujeitos e de suas obras, incluindo, além da reflexão e contextualização, as dimensões do fazer/experimentar e do apreciar/fruir. Apesar dessa perspectiva ter sido inicialmente desenvolvida para o ensino das artes visuais, a mesma também é válida para as demais linguagens artísticas.

## OBJETIVOS GERAIS - Arte

### CICLO I

- compreender a arte, a partir de suas linguagens, por meio da apreciação, da contextualização e da produção;
- identificar a presença da arte no ambiente, compreendendo os contextos sociais como espaços de apreciação;
- desenvolver a percepção e o conhecimento estéticos;
- valorizar e respeitar a diversidade artístico-cultural local, regional, nacional e internacional;
- reconhecer e experimentar a arte como forma de expressão e comunicação;
- desenvolver a capacidade criativa, a autonomia e a autoria por meio da produção artística individual e coletiva.

### CICLO II

- ampliar as experiências artísticas e estéticas, por meio da apreciação, da contextualização e da produção;
- reconhecer, apreciar, dialogar e valorizar as diferentes linguagens artísticas;
- valorizar e respeitar a diversidade cultural local, regional, nacional e internacional, a partir de uma postura reflexiva e crítica;
- reconhecer a importância da arte como forma de conhecimento que expressa relações sociais, políticas e econômicas;
- desenvolver a capacidade criativa, a autonomia e a autoria por meio da produção artística individual e coletiva.

### CICLO III

- aperfeiçoar e enriquecer as experiências artísticas e estéticas, por meio da apreciação, da contextualização e da produção;
- reconhecer, apreciar, dialogar, valorizar e produzir arte nas diferentes linguagens artísticas;
- valorizar e respeitar a diversidade cultural local, regional, nacional e internacional, estabelecendo relações a partir de uma postura reflexiva e crítica;
- perceber as possibilidades de integração da arte com as outras áreas do conhecimento.
- estabelecer relações entre as linguagens artísticas e as questões sociais contemporâneas (culturas, crenças, educação ambiental, diversidade, novas tecnologias, gêneros);
- reconhecer a importância da arte como forma de conhecimento que expressa relações sociais, políticas e econômicas, construindo sínteses;
- desenvolver a capacidade criativa, a autonomia e a autoria por meio da produção artística individual e coletiva.

# ARTES VISUAIS

## CICLO I

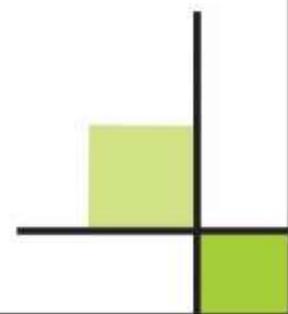
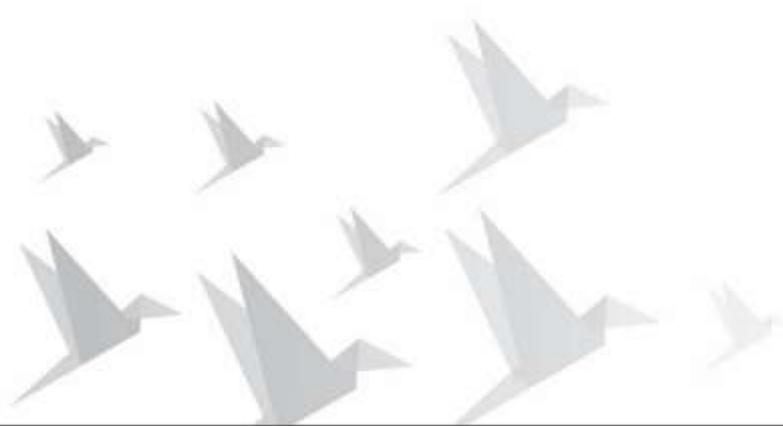
- conhecer as possibilidades e experimentar diversos suportes (papel, caixa, madeira, tela para pintura, plástico e outros) no processo de criação artística;
- vivenciar as diferentes formas de expressões artístico-visuais, utilizando a criação do desenho, da pintura, da colagem, da modelagem, da construção e similares;
- apreciar e contextualizar obras artístico-visuais e manifestações culturais, em âmbito local, regional, nacional e internacional;
- produzir obras artístico-visuais a partir das experiências sociais.

## CICLO II

- utilizar elementos da cultura visual para reconhecer a presença da arte no cotidiano;
- reconhecer e experimentar materiais, suportes, procedimentos e técnicas na produção artística;
- apreciar e interpretar obras de arte, movimentos artísticos produzidos em diversas culturas e em diferentes contextos históricos;
- refletir e interpretar imagens veiculadas nos meios de comunicação, desenvolvendo a reflexão crítica;
- conhecer e utilizar diferentes elementos visuais para desenvolver produções artísticas com estéticas visuais mais elaboradas.

## CICLO III

- utilizar elementos da cultura visual para reconhecer a presença da arte no cotidiano e desenvolver a reflexão artístico-crítica;
- reconhecer, experimentar e escolher os materiais, os suportes, os procedimentos e as técnicas para uma produção artística;
- apreciar obras de arte e movimentos artísticos de diversas culturas e em diferentes contextos históricos, realizando uma leitura crítica e comparativa com o contexto atual;
- realizar produções artísticas, valorizando tanto o processo artístico quanto o resultado final.



# DANÇA

## CICLO I

- (re)conhecer e identificar a natureza motriz individual a partir do seu próprio corpo e o do outro, pela experimentação e exploração das diversas relações básicas entre fluxo/fluência, peso, tempo/ritmo e espaço. (Ciclos I, II e III)

- experienciar diversas possibilidades de movimentos corporais, a partir das relações entre: fluxo/fluência, livre e controlada; peso, leve e pesado; tempo/ritmo, rápido e lento; espaços, planos/níveis e direções.

- (re)conhecer e desenvolver a expressão corporal se apropriando dos contextos pessoais, sociais, familiares e culturais.

- interagir e comunicar com os outros por meio da criação, exploração e apreciação dos gestos e dos movimentos em dança.

## CICLO II

- experienciar diversas possibilidades de movimentos corporais, a partir do estudo das relações entre: fluxo/fluência, livre e controlada; peso, leve e pesado e força ativa e passiva; tempo/ritmo, rápido e lento, curto e prolongado; espaços, planos/níveis, direções e deslocamentos.

- (re)conhecer e experienciar os movimentos corporais apresentados nos diversos estilos de dança;

- (re)criar movimentos e gestos sob um olhar investigativo partindo das suas referências pessoais, sociais, familiares e culturais;

- desenvolver a capacidade de criação, improvisação e apreciação nos processos de composição de sequências coreográficas.

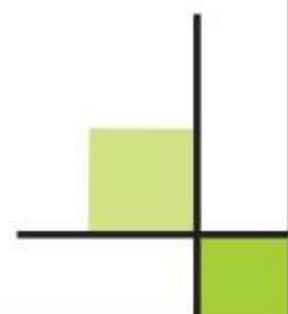
## CICLO III

- experienciar diversas possibilidades de movimentos corporais, a partir do estudo das relações entre: fluxo/fluência, livre e controlada; peso, leve e pesado e força ativa e passiva; tempo/ritmo, rápido e lento, curto e prolongado, acentos, intervalos, duração e intensidade; espaços, planos/níveis, direções, deslocamentos e atitudes contrastantes.

- (re)criar movimentos e gestos sob um olhar investigativo partindo das suas referências pessoais, sociais, familiares e culturais, reconhecendo-se enquanto protagonista de uma história;

- identificar e reconhecer a dança e suas concepções históricas e estéticas nas diversas culturas considerando as criações regionais, nacionais e internacionais;

- desenvolver com autonomia a capacidade de criação, improvisação, apreciação e registro nos processos de composição de sequências coreográficas.



# MÚSICA

## CICLO I

- conhecer, discernir e utilizar diferentes instrumentos musicais (convencionais e não convencionais), buscando desenvolver a sensibilidade e a receptividade aos sons;
- compreender conceitos básicos da teoria musical, como os parâmetros do som;
- explorar a multiplicidade e a diversidade de sons que podem ser produzidos a partir de diferentes objetos e materiais visando a apreciação e a produção criativa dos sons;
- apreciar e contextualizar diferentes conteúdos musicais e extramusicais, compreendendo e respeitando a diversidade cultural;
- explorar, por meio de jogos musicais e atividades lúdicas, as possibilidades sonoras do corpo;
- interagir e comunicar-se com os outros por meio de dinâmicas dirigidas e do fazer musical em grupo;
- criar e socializar produções e apresentações musicais, individuais e em grupo, com foco no processo criativo.

## CICLO II

- conhecer, distinguir e explorar por meio de jogos musicais e de atividades lúdicas, os parâmetros do som: altura, intensidade, duração e timbre;
- desenvolver a capacidade de ouvir com atenção, percebendo e analisando os sons presentes em diversos ambientes, identificando suas fontes sonoras;
- conhecer, identificar e vivenciar conceitos da teoria musical, como os elementos fundamentais da música (som, ritmo, melodia e harmonia);
- conhecer algumas figuras e símbolos da notação musical e utilizá-los para compreender e experimentar a escrita e a leitura musicais;
- apreciar, analisar e contextualizar produções musicais que contemplem estilos, gêneros, épocas e contextos diferentes, valorizando a diversidade cultural;
- utilizar a voz, o corpo, diferentes materiais sonoros e instrumentos musicais em atividades de improvisação e produção musical;
- experimentar formas tecnológicas de produção sonora;
- criar e socializar apresentações musicais, individuais e em grupo, com foco no processo criativo.

## CICLO III

- compreender a música como um agente e um produto cultural e histórico;
- ampliar a compreensão de conceitos da teoria musical, utilizando-os para análise e criação de produções musicais diversificadas, partindo de improvisações e/ou de notações musicais prévias;
- pesquisar, apreciar e analisar conteúdos musicais diversificados, relacionando-os às expressões sonoras de sua realidade e ampliando suas referências culturais de maneira reflexiva e crítica;
- analisar e relacionar conteúdos musicais regionais, nacionais e internacionais a seus meios de produção e veiculação;
- conhecer e experimentar diversas possibilidades do uso da voz na prática do canto coral;
- apreciar, analisar e contextualizar diversos estilos e gêneros musicais, bem como os músicos que os produziram, percebendo suas características expressivas.

# TEATRO

## CICLO I

- reconhecer o teatro como uma produção coletiva;
- conhecer os elementos fundamentais da linguagem teatral: personagem, espaço cênico e ação dramática;
- desenvolver a atenção, a observação e a capacidade de improvisação a partir de jogos tradicionais, jogos dramáticos e jogos teatrais;
- desenvolver a capacidade criativa e a imaginação por meio da improvisação teatral, com base em estímulos e referências diversos (temáticas, textos, objetos, imagens, figurinos, sons etc.);
- experimentar e articular as expressões corporal e sonora na comunicação de ideias e sentimentos e na interação direta com o outro;
- criar e socializar cenas teatrais, partindo da improvisação e utilizando diferentes espaços, como palco, sala de aula, pátio, quadra etc.

## CICLO II

- reconhecer o teatro como uma produção coletiva e como um produto cultural;
- conhecer e distinguir elementos fundamentais da linguagem teatral: personagem, espaço cênico e ação dramática;
- conhecer, apreciar e refletir sobre as diferentes formas de manifestações teatrais, como o teatro de rua, o teatro musical, o teatro de bonecos etc.;
- desenvolver a atenção, a observação e a capacidade de improvisação por meio de jogos teatrais;
- compreender o que é dramaturgia e explorar as possibilidades de escrita do texto teatral;
- compreender as múltiplas possibilidades de espaço cênico e explorar situações cênicas em espaços diferenciados (palco, pátio, sala de aula etc.);
- criar e socializar roteiros, textos e cenas teatrais, partindo da improvisação individual e coletiva, utilizando figurinos, adereços e objetos diversos;

## CICLO III

- reconhecer o teatro como um agente e como um produto cultural, bem como uma produção coletiva de caráter amador ou profissional;
- conhecer, distinguir e utilizar os elementos fundamentais da linguagem teatral: personagem, espaço cênico e ação dramática;
- desenvolver a capacidade de improvisação, de expressão e de resolução de problemas por meio de jogos teatrais;
- pesquisar e analisar diferentes formas de manifestações teatrais, produzidas em contextos sócio-históricos distintos, realizando uma reflexão crítica e comparativa com o contexto atual;
- exercitar a escrita teatral e a leitura dramática, buscando perceber diferentes possibilidades interpretativas ao texto e diferentes composições vocais na leitura;
- criar encenações individuais e em grupo, partindo da improvisação e de textos teatrais, explorando as possibilidades de interação entre ator e plateia;
- pesquisar, elaborar e utilizar cenário, figurino, maquiagem, adereços, objetos de cena, iluminação e sonoplastia, percebendo a integração e a inter-relação destes na composição cênica.

## CIÊNCIAS DA NATUREZA

A ciência e a tecnologia são constitutivas da cultura humana e permeiam a vida cotidiana em diferentes âmbitos. Nesse sentido, a educação científica é um requisito básico para possibilitar a ação dos sujeitos em seu ambiente.

A compreensão da natureza da ciência e da tecnologia influencia as formas de ver o mundo, a constituição dos modos de vida e as relações sociedade/natureza. A apropriação de conhecimentos sobre fenômenos naturais e tecnológicos possibilita a participação social e a tomada de decisões baseada em critérios e argumentos (SANTOS, 2007; PRAIA; GIL-PÉREZ; VILCHES, 2007), seja no âmbito individual ou coletivo.

Nesse sentido, o ensino de Ciências Naturais tem como propósito a alfabetização científica (CHASSOT, 2003; CACHAPUZ, et al, 2005; SANTOS, 2007; SASSERON; CARVALHO, 2011), ou seja, o domínio da linguagem científica e o uso da ciência e da tecnologia nas práticas sociais. Para tanto, é preciso considerar os produtos e processos das ciências naturais, como “um corpo de conhecimentos que integra uma maneira de construir entendimento sobre o mundo” (SASSERON, 2015, p. 52), dentre outras possíveis. Do mesmo modo, faz-se necessário analisar seus impactos socioculturais e ambientais, com ênfase nas relações Ciência/Tecnologia/Sociedade/Ambiente.

Isso implica propiciar aos educandos o acesso aos conhecimentos, conceitos e teorias, seus usos e influências na vida cotidiana. Possibilita também a compreensão da ciência como construção humana, política e historicamente determinada, portanto, provisória e em constante formulação e reformulação.

# CIÊNCIAS DA NATUREZA

## CICLO I

- identificar diferentes tipos de materiais disponíveis no ambiente e descrever suas características e propriedades;

- reconhecer processos de transformação de materiais que ocorrem no cotidiano;

- desenvolver noções sobre a natureza do trabalho científico por meio de práticas de investigação e experimentação a partir da busca, seleção, organização e registro de informações;

- identificar características do corpo humano relacionadas à estrutura, funcionamento e à interação com o meio;

- reconhecer as transformações físicas e comportamentais do ser humano nas diferentes fases da vida, considerando características próprias da espécie e respeitando as diferenças individuais;

- desenvolver conhecimentos e atitudes relacionadas à alimentação, à higiene pessoal e ao cuidado com o ambiente, favoráveis à promoção da saúde individual e coletiva;

- identificar os recursos naturais disponíveis em diferentes ambientes, reconhecer seus usos e desenvolver atitudes que se oponham ao desperdício e à utilização abusiva.

## CICLO II

- reconhecer diferentes ecossistemas, identificando suas características bióticas e abióticas, compreendendo a importância da preservação dos ecossistemas naturais para a sustentabilidade da vida no planeta;

- identificar os biomas brasileiros, especialmente o Cerrado, estabelecendo relações entre a biodiversidade e as condições ambientais de cada um;

- compreender a importância e a necessidade da preservação e da conservação dos ambientes, desenvolvendo atitudes de respeito e cuidado com os espaços que interage;

- estabelecer relações entre as características, o comportamento dos seres vivos e as condições do ambiente em que vivem, reconhecendo e valorizando a diversidade da vida;

- compreender a saúde individual como um estado de bem-estar influenciado por hábitos relacionados à alimentação, higiene, repouso e lazer, bem como com fatores psicológicos, afetivos e emocionais;

- estabelecer relações entre as condições de saúde e o meio ambiente, incluindo aspectos físicos, econômicos, políticos e culturais.

## CICLO III

- compreender a provisoriedade do conhecimento científico, entendendo que a ciência utiliza-se de modelos para explicar fenômenos e que tais modelos estão necessariamente relacionados ao contexto histórico, político, econômico e cultural.;

- estabelecer relações entre processos de mudanças sociais e desenvolvimento tecnológico;

- reconhecer transformações químicas e físicas envolvidas na produção e obtenção de materiais, compreendendo o papel e o comportamento da energia nesses processos;

- diferenciar materiais de uso cotidiano a partir de suas propriedades físico-químicas;

- caracterizar as transformações, tanto naturais como induzidas pelas atividades humanas, na atmosfera, na litosfera, na hidrosfera e na biosfera, associadas aos ciclos dos materiais e ao fluxo de energia na Terra;

- identificar fenômenos de natureza mecânica, elétrica, luminosa, térmica e sonora, magnética e radioativa, relacionando-os com situações do cotidiano;

- desenvolver a consciência ambiental, reconhecendo a necessidade de investimentos e de mudanças nos modos de produção e consumo das sociedades humanas para a preservação do ambiente em geral e da sua região, em particular.

## CICLO I

- perceber o uso dos recursos tecnológicos em diferentes contextos histórico-sociais e seus impactos na vida cotidiana;
- identificar características dos seres vivos que determinam seu modo de viver;
- desenvolver noções de classificação, a partir de características e propriedades de materiais, objetos e seres vivos, bem como a capacidade de comparação;
- familiarizar-se com a linguagem científica.

## CICLO II

- desenvolver conhecimentos sobre as características do planeta Terra, sua origem, sua localização no universo e a história da vida na Terra;
- compreender a ciência como atividade humana e, portanto, política e social e historicamente determinada;
- desenvolver o espírito investigativo, ampliando a capacidade de argumentação a partir do uso de instrumentos científicos e tecnológicos;
- desenvolver a linguagem científica.

## CICLO III

- compreender a história evolutiva dos seres vivos relacionando-a aos processos de transformação do planeta;
- relacionar a biodiversidade do planeta com as condições ambientais, identificando os diferentes ecossistemas e valorizando as diversas formas de vida e a conservação e/ou preservação dos ambientes;
- compreender a fisiologia e a saúde humana como um todo integrado por dimensões biológicas, afetivas e sociais, relacionando à prevenção de doenças, à atitudes individuais e coletivas e à políticas públicas adequadas;
- reconhecer que a alimentação de cada grupo familiar está relacionada com as condições ambientais, socioeconômicas e culturais, identificando processos de produção, obtenção e conservação dos alimentos;
- compreender a sexualidade humana como uma dimensão biopsicossocial;
- estabelecer relações entre o uso de preservativos e outros métodos contraceptivos com a gravidez planejada e a prevenção de doenças sexualmente transmissíveis;
- fazer uso da linguagem científica.



## EDUCAÇÃO FÍSICA

A escola, como um espaço democrático de diálogo e questionamento, tendo como base a concepção de humano como sujeito histórico, deve entender a Educação Física Escolar como conhecimento inerente à formação integral dos educandos, uma vez que, por meio deste é possível compreender a expressão corporal como linguagem (COLETIVO DE AUTORES, 1992). A Educação Física se configura como a disciplina que trata, pedagogicamente, dos conhecimentos e saberes da cultura corporal, fundamental e indispensável por ser produzida historicamente pela humanidade. Nesse sentido,

[...] a Educação Física trata na escola do que a humanidade acumulou nas suas relações de produção e reprodução da vida que lhe dão sentido e significado histórico. Ninguém nasce nadando, jogando, dançando, praticando ginástica, lutas, malabarismos etc. Aprendemos tudo isto com seus sentidos e significados nas relações de produção da vida, como elementos da cultura que nos permitirão constatar o que existe, explicar o real, ampliar nossos conhecimentos, nos instrumentalizar, analisar, sintetizar e criar elementos novos da cultura corporal (PARANÁ, 2007, p. 5).

Apropriar-se da cultura, nesse sentido, representa não apenas o desenvolvimento de habilidades corporais específicas, mas também perceber através das práticas corporais os significados sociais que constituem as manifestações culturais e os sentidos que as mesmas imprimem nas individualidades.

As dimensões do conhecimento da cultura corporal se organizam a partir dos jogos, da ginástica, das atividades rítmicas/expressivas e das lutas, sejam estas tratadas sob o enfoque da saúde, do controle motor e/ou da arte. Importa que as mesmas apresentem elementos para construir criticamente a aprendizagem, desenvolver capacidades motoras complexas e elaboradas, permitir a aprendizagem de regras e de práticas corporais específicas e, ainda, possibilitar a relação respeitosa entre os sujeitos.

Uma visão crítica da Educação Física tem como categorias centrais o ensino e a práxis educacional com um olhar sobre a cultura corporal. Essas categorias devem ser orientadas pelo PPP da instituição e integrar a dinâmica curricular. Por meio desse movimento, desenvolve-se uma reflexão pedagógica sobre o acervo de formas de

representação do mundo produzidas pela humanidade e exteriorizadas pela expressão corporal, tais como: jogos, danças, lutas, exercícios ginásticos, esporte, malabarismo, contorcionismo, mímica e outras. Essas formas são representações simbólicas de realidades vividas, historicamente criadas e culturalmente desenvolvidas (COLETIVO DE AUTORES, 1992)

Nesse sentido, cabe à Educação Física enquanto disciplina pedagógica, apresentar objetivos claros e um corpo de conhecimentos próprios e organizados, cuja aprendizagem possa colaborar para a formação integral dos educandos (FREIRE, 1999).

# EDUCAÇÃO FÍSICA

## CICLO I

- vivenciar práticas corporais coletivas que desenvolvam a socialização, cooperação e as diferentes linguagens;
- vivenciar e compreender os jogos como construção cultural, que expressam valores, regras e significados;
- conhecer e vivenciar a história, a organização e as práticas dos jogos, brincadeiras e brinquedos constitutivos da cultura popular local, regional, nacional e mundial;
- identificar e vivenciar elementos presentes na cultura corporal, compreendendo sentidos e significados relacionados entre a corporalidade e o contexto social;
- experimentar práticas corporais rítmicas de diferentes estilos de dança, em diferentes contextos culturais, em seus aspectos expressivos e técnicos;
- vivenciar elementos e desenvolver noções conceituais acerca da ginástica em contextos lúdicos, nas brincadeiras e nos jogos educativos;
- vivenciar experiências corporais esportivas coletivas e individuais problematizando-as como práticas socioculturais;
- identificar e vivenciar manifestações culturais concernentes às lutas em diferentes contextos históricos;
- vivenciar e explorar as diferentes práticas acerca do corpo, dos movimentos, dos jogos, das brincadeiras, das danças, dos esportes, das lutas e da saúde.

## CICLO II

- vivenciar e refletir de forma crítica e investigativa jogos, brincadeiras, danças, esportes, lutas e saúde;
- vivenciar e problematizar os diferentes tipos de jogos (populares, eletrônicos, esportivos, cooperativos, competitivos) e as relações culturais e sociais estabelecidas nos mesmos;
- vivenciar, reproduzir, modificar e recriar jogos, compreendendo suas formas de organização e sistematização a partir dos elementos da cultura;
- compreender as danças como representação de temas da cultura regional, nacional e internacional, bem como vivenciar e seus elementos técnicos.
- conhecer e vivenciar os diferentes estilos, ritmos e características culturais da dança, como linguagem expressiva, com destaque para as representações históricas e ideológicas implícitas nas relações estabelecidas, bem como seu aspecto técnico;
- ampliar conhecimentos sobre o jogo e os movimentos político-culturais que o definiram;
- conhecer, vivenciar e compreender as diferentes modalidades de lutas;
- experimentar diferentes formas de movimento, no sentido de ampliar o acervo das aprendizagens motoras e do domínio corporal no tempo e no espaço.

## CICLO III

- reconhecer, a partir de vivências e apropriação de conceitos, a importância e o papel social da cultura corporal nas relações humanas;
- conhecer, vivenciar e refletir sobre o fenômeno esportivo e seus elementos constitutivos, nas diferentes modalidades e práticas, identificando os aspectos político-ideológicos;
- ampliar os conhecimentos sobre a prática da ginástica e o seu papel para o desenvolvimento do corpo na adolescência e na juventude, no que tange à qualidade de vida;
- vivenciar e compreender a dança e sua expressividade na cultura;
- construir experiências acerca da dança a partir da auto-organização e participação coletiva;
- vivenciar diferentes tipos de esportes, refletindo sobre seus aspectos sociais, econômicos, políticos e culturais;
- vivenciar e conceituar diferentes modalidades de lutas como expressão cultural, identificando os aspectos políticos, sociais e econômicos;
- vivenciar jogos, brincadeiras, danças, esportes e lutas, por meio de uma postura crítica e investigativa.

## **GEOGRAFIA**

A ciência geográfica tem como objetivo o estudo do espaço geográfico considerando sua produção, reprodução e transformação, inserida em um contexto histórico, político, econômico, ambiental, cultural e social, em diferentes escalas (local, regional e global) e contemplando formas de organização e de relação socioespacial. Visa analisar os fatos geográficos e a interação entre os fenômenos em uma perspectiva dinâmica, conectada com a realidade, transformando e produzindo dinamicamente o espaço geográfico, contribuindo para a compreensão do mundo atual.

No contexto escolar, a Geografia contribui para a formação integral dos educandos ao auxiliá-los na elaboração e construção do pensamento geográfico crítico e reflexivo. Assim, os conhecimentos sistematizados no ensino de Geografia devem possibilitar a percepção e a compreensão dos diferentes espaços geográficos que compõem o mundo contemporâneo, bem como dos diversos fatores que os influenciam.

Esses conhecimentos devem ser baseados em categorias e conceitos, como: espaço, região, território, lugar, paisagem, ambiente, natureza, tempo, culturas, sociedade, linguagem cartográfica. Além das categorias e conceitos citados, verifica-se a necessidade de integrar outras temáticas que são importantes aos educandos para a compreensão integral de fenômenos naturais, econômicos, políticos e sociais. Nessa perspectiva, contribuindo para desenvolver um raciocínio espacial, Cavalcanti (2012) ressalta que estudar Geografia, aprender Geografia e pensar geograficamente começa pelas respostas às perguntas: Onde? Por que nesse lugar? Como é esse lugar?

Dessa forma, o ensino de Geografia proporciona aos educandos a leitura e a compreensão crítica de sua realidade, por meio da construção e reconstrução de conhecimentos, habilidades e valores, contribuindo para a formação plena dos sujeitos.

# GEOGRAFIA

## CICLO I

- reconhecer-se enquanto sujeito que integra, depende e interage com os lugares em que vive;
- identificar as diferenças espaciais, ambientais, sociais, culturais, políticas, religiosas e econômicas utilizando as tecnologias, inclusive as digitais, bem como as redes sociais;
- conhecer sua realidade, de outras pessoas, reconhecendo e valorizando a diversidade cultural;
- adquirir noções sobre os principais impactos ambientais em espaços urbanos e rurais;
- desenvolver noções de orientação espacial, localização, lateralidade, limites e proporcionalidade;
- adquirir noções da linguagem cartográfica;
- expressar as relações sociais, as produções culturais e econômicas por meio de diferentes linguagens: verbais, orais, poéticas, musicais, plásticas, simbólicas e corporais;
- adquirir noções dos principais biomas que compõem o espaço geográfico brasileiro, especialmente do cerrado, compreendendo a importância da preservação dos mesmos;
- conhecer a formação do povo brasileiro, reconhecendo a importância dos povos indígenas e afrodescendentes.

## CICLO II

- compreender os processos históricos, ambientais, políticos, sociais, econômicos e culturais da constituição do espaço brasileiro, especialmente da região metropolitana de Goiânia;
- desenvolver uma visão crítica sobre as alterações ambientais físicas, naturais ou humanas, dos biomas brasileiros, especialmente do Cerrado, identificando possibilidades de ações que visam a sustentabilidade;
- conhecer e analisar as características socioeconômicas dos lugares e a distribuição da população local, regional e global, relacionando-as aos movimentos migratórios, reconhecendo suas contribuições na diversidade cultural;
- compreender as desigualdades sociais como produto das relações socioeconômicas, políticas e de produção/consumo;
- compreender a linguagem cartográfica como forma de expressar e interpretar as relações sociais, culturais, políticas e econômicas, bem como o uso desses conhecimentos nas ações cotidianas em relação ao espaço-tempo;
- compreender a diversidade étnico-cultural do povo brasileiro e reconhecer os elementos formadores da cultura e da identidade local, regional e global;
- desenvolver noções de astronomia, estabelecendo relações com o cotidiano.

## CICLO III

- compreender os diferentes processos de regionalização e globalização e as suas consequências econômicas, políticas, sociais, culturais e ambientais no mundo atual;
- compreender as principais alterações ambientais físicas e naturais dos biomas, reconhecendo as possibilidades de ações que visam a sustentabilidade e seus entraves no âmbito social, político e econômico;
- desenvolver uma visão crítica sobre o aproveitamento socioeconômico dos recursos naturais, bem como dos impactos provocados por essa relação;
- utilizar a linguagem cartográfica como forma de expressar e interpretar as relações sociais, culturais, políticas e econômicas, bem como o uso desses conhecimentos nas ações cotidianas em relação ao espaço-tempo;
- compreender a diversidade étnico-cultural e reconhecer os elementos formadores da cultura e da identidade local, regional e global;
- compreender a influência da astronomia nas relações socioambientais e econômicas.

## HISTÓRIA

A história é fruto da ação humana, num movimento dialético de construção e reconstrução da realidade, em momentos determinados, produzindo modos de vida e cultura. Por ser construído de inúmeros sujeitos sociais, ela é polifônica, ou seja, traduz a expressão de diferentes grupos e interesses.

O ensino de História durante muito tempo se restringiu a um discurso hegemônico. Na atualidade, esse ensino tem sido ressignificado, incorporando novas temáticas e diferentes linguagens, pluralizando as fontes utilizadas, explicitando a multiplicidade de leituras e concepções historiográficas. Esse movimento incorporou relevantes aspectos da vida privada e as dimensões da experiência humana ligadas à sexualidade, aos costumes, aos afetos e às crenças (PINSKY, 2004).

Nesse sentido, faz-se necessário que o educando se aproprie dos conhecimentos da história, de forma a compreender, por meio de uma atitude investigativa, as relações sociais, econômicas, políticas e culturais que compõem a realidade em diferentes tempos e espaços. Essa postura deve propiciar a capacidade de problematizar os objetos de estudo, buscando compreender os motivos, as formas, os espaços e os tempos relacionados aos fatos históricos (GOIÂNIA, 2008a).

Para Bezerra (2004), é fundamental para apropriação do conceito de temporalidade no ensino de História compreender as relações entre anterioridade e posterioridade, sucessão e simultaneidade, permanências e transformações, continuidades e descontinuidades/rupturas. Esse movimento permite ao educando a percepção das diversas temporalidades no curso da História e sua importância nas formas de organização social.

Essa concepção sobre a História requer a utilização de procedimentos que possibilitem ao educando observar, investigar, problematizar, argumentar, analisar, comparar, sintetizar e interpretar. Essa abordagem metodológica exige que o professor considere o contexto atual e as práticas socioculturais do educando como pontos de partida para compreender as experiências humanas em tempos e espaços próximos ou distantes, considerando a relação entre as dimensões local, regional, nacional e mundial.

Assim, o ensino de História possibilita aos educandos a compreensão crítica da realidade, contribuindo para a formação de sujeitos autônomos que se contrapõem à discriminação social, religiosa, sexual, étnico-racial e de gênero, viabilizando novas formas de sociabilidade com base em relações solidárias e inclusivas.

# HISTÓRIA

## CICLO I

- identificar acontecimentos no tempo e no espaço, tendo como referência a noção de anterioridade, posterioridade e simultaneidade;

- conhecer documentos históricos e outras fontes de informações, compreendendo suas funções;

- reconhecer o próprio grupo de convívio e as relações sociais e culturais estabelecidas entre este e outros grupos em diferentes tempos e espaços;

- conhecer o modo de vida de diferentes grupos sociais: indígenas, afrodescendentes e grupos urbanos em seus aspectos econômicos, sociais, culturais, artísticos e religiosos, reconhecendo os aspectos regionais;

- reconhecer e valorizar seu pertencimento como sujeito, a diversidade etnicorracial, cultural e religiosa na construção de sua identidade;

- conhecer as semelhanças e diferenças, permanências e transformações sociais, econômicas, culturais, étnicas e religiosas, a partir da dimensão cotidiana, existentes no seu grupo de convívio familiar, escolar e na sua localidade;

- conhecer a história do seu município, delimitando os espaços públicos e privados em sua dimensão cotidiana.

## CICLO II

- desenvolver conhecimentos sobre anterioridade, posterioridade e simultaneidade, identificando acontecimentos no tempo e no espaço;

- conhecer, identificar e utilizar diversos documentos históricos, discutindo contextos, argumentos e autorias;

- desenvolver conhecimentos sobre a formação histórica do Brasil, de Goiás e de Goiânia, percebendo as diversidades culturais, étnicas e religiosas resultantes desse processo;

- reconhecer e valorizar seu pertencimento como sujeito, a diversidade etnicorracial, cultural e religiosa na construção de sua identidade;

- identificar e analisar a diversidade etnicorracial do povo brasileiro;

- conhecer e valorizar o patrimônio sociocultural e ambiental, respeitando a diversidade etnicorracial, cultural e religiosa;

- identificar a história da infância e da adolescência em diferentes tempos e espaços, possibilitando o reconhecimento da criança e do adolescente enquanto sujeitos históricos;

- identificar a condição feminina, de gênero e a sexualidade em diferentes tempos e espaços.

## CICLO III

- conhecer, utilizar e analisar diferentes documentos históricos, discutindo contextos, argumentos e autorias;

- reconhecer e valorizar seu pertencimento como sujeito, a diversidade etnicorracial, cultural e religiosa na construção de sua identidade;

- compreender e comparar as relações de trabalho, poder, cultura e religião nos diferentes períodos históricos;

- conhecer e valorizar o patrimônio histórico local e mundial, respeitando a diversidade etnicorracial, cultural e religiosa oriunda de diferentes modos de vida, de forma a reconhecer semelhanças e diferenças, continuidades e descontinuidades, conflitos e contradições sociais;

- reconhecer, identificar e refletir historicamente sobre as contribuições dos povos africanos, afrodescendentes e indígenas na construção e formação da sociedade brasileira;

- compreender a expansão e a consolidação do capitalismo no mundo ocidental, relacionando-o à superação do antigo sistema colonial na América, no Brasil e em Goiás;

- compreender a constituição da República Brasileira, com a inserção de Goiás, nas dimensões políticas, econômicas, sociais e culturais, bem como os movimentos populares no campo e na cidade.

## CICLO I

## CICLO II

## CICLO III

- identificar a condição feminina, de gênero e a sexualidade em diferentes tempos e espaços;

- conhecer e identificar o processo de formação dos primeiros grupos humanos no mundo, nas Américas, no Brasil e em Goiás;

- conhecer e identificar as primeiras sociedades humanas no mundo, especialmente nos continentes africano e americano;

- identificar as relações de poder estabelecidas entre a sua localidade e os demais centros políticos, sociais, econômicos e culturais em diferentes tempos e espaços;

- desenvolver uma visão crítica sobre o papel das mídias e das novas tecnologias de informação e comunicação na sociedade brasileira.

- relacionar a expansão capitalista, o imperialismo e o neocolonialismo ao processo de dominação e exploração dos continentes africano e americano;

- compreender e comparar os sistemas capitalista e socialista no início do século XX no mundo e, em especial, suas repercussões nos movimentos políticos brasileiros;

- compreender o contexto dos regimes e os movimentos totalitários do século XX;

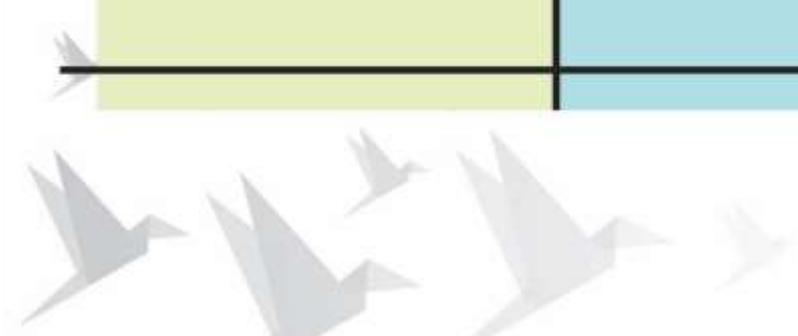
- analisar a expansão dos sistemas capitalista e socialista no mundo, na segunda metade do século XX;

- identificar e compreender a divisão capitalista do mundo globalizado e as mudanças no mundo do trabalho, no Brasil e em Goiás;

- reconhecer a história da infância e da adolescência em diferentes tempos e espaços, possibilitando a construção de sua identidade enquanto sujeito;

- identificar e analisar a condição feminina, de gênero e a sexualidade em diferentes tempos e espaços;

- desenvolver uma visão crítica sobre o papel das mídias e das novas tecnologias de informação e comunicação na sociedade brasileira, bem como no mundo globalizado.



## LÍNGUA ESTRANGEIRA

A Língua Estrangeira, enquanto componente curricular, contribui para a formação integral e a inserção do educando em uma sociedade cada vez mais globalizada. Por meio da aprendizagem de uma língua estrangeira, tem-se a possibilidade de expandir o conhecimento linguístico e o senso crítico em relação à cultura.

Além de viabilizar essa expansão, o desenvolvimento linguístico em língua estrangeira contribui na compreensão de estruturas discursivas em língua materna, por meio da comparação das estruturas de ambas e formulação de hipóteses. O ensino de língua estrangeira está também relacionado às questões econômicas e políticas, e, nessa perspectiva, possibilita ao educando maior compreensão da realidade.

O ensino da Língua Estrangeira, nos Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano, parte de uma perspectiva sócio-comunicativa, ou seja, não se limita à compreensão dos conhecimentos estruturais da língua, mas considera também os conhecimentos de mundo resultantes de interações construídas socialmente, bem como os gêneros textuais e suas características específicas (TÍLIO, 2013).

Nesse sentido, para contribuir na ampliação dos conhecimentos linguístico-culturais dos educandos, o professor deve ir além dos livros didáticos e das regras gramaticais, propondo o uso de materiais produzidos em contextos específicos da língua estrangeira, sejam impressos ou virtuais. Objetiva-se, ainda, o desenvolvimento de habilidades de leitura, escrita, fala e compreensão auditiva, considerando as especificidades e interesses das diferentes fases da vida, além da possibilidade de promover a inter-relação com outros componentes curriculares.

É importante ressaltar que a aquisição de uma língua estrangeira não pode ser dissociada da sua variedade linguística e de seu contexto cultural. Destaca-se que o ensino e a aprendizagem de Língua Estrangeira pode promover a reflexão em relação às diferenças culturais, partindo de questionamentos sobre estereótipos de determinados povos e culturas. Dessa forma, a Língua Estrangeira contribui para que o educando compreenda a realidade, ampliando sua percepção de mundo e de diferentes culturas, enquanto sujeito histórico que valoriza o outro e a si mesmo.

# LINGUA ESTRANGEIRA

## CICLO II

- compreender como a Língua Estrangeira, assim como a materna, pode ser adquirida e ampliada a partir de vários contextos sociais, como os meios de comunicação/informação;
- desenvolver as habilidades de leitura, escrita, compreensão auditiva e fala para comunicação em Língua Estrangeira;
- identificar os diferentes gêneros orais, como: expressões de saudação, conversas informais, músicas, dramatizações, desenhos animados, histórias, diálogos e outros, reconhecendo os sons específicos da língua, além das questões interacionais que envolvem os ouvintes e os interlocutores na construção de sentidos;
- expressar-se oralmente, utilizando pequenos trechos de fala que envolvam pronúncia, ritmo e entonação adequados às situações comunicativas propostas;
- participar de atividades lúdicas que envolvam a cultura de Língua Estrangeira por meio de canções tradicionais, dramatizações, trava-línguas, brincadeiras e outras;
- Conhecer diversos tipos de textos escritos em Língua Estrangeira, como informativos, publicitários ou literários, retirados de várias fontes originais como livros, jornais, revistas, gibis, internet e outros, utilizando estratégias de leitura que propiciem a compreensão a partir de elementos verbais e não verbais.

## CICLO III

- utilizar a Língua Estrangeira em contextos sociais diversos, como meios de comunicação/informação;
- desenvolver as habilidades de leitura, escrita, compreensão auditiva e fala, ampliando o conhecimento na comunicação em Língua Estrangeira;
- reconhecer e fazer uso dos recursos linguísticos discursivos nos gêneros orais, como: expressões de saudação, conversas informais, músicas, dramatizações, vídeos, filmes, entrevistas e outros;
- Expressar-se oralmente em língua estrangeira, a partir de diversas situações comunicativas, utilizando pronúncia, ritmo e entonação adequados às mesmas;
- ler e identificar diversos tipos de textos escritos em língua estrangeira: informativos, publicitários ou literários retirados de várias fontes originais como livros, jornais, revistas, gibis, internet e outros, percebendo as relações entre o conhecimento de mundo, a organização textual e seus elementos sistêmicos;
- produzir textos escritos em língua estrangeira, tais como: e-mails, cartões, cartazes, receitas, convites, histórias, instruções de jogos, guias turísticos, webpages e outros;
- identificar e fazer uso de recursos linguísticos discursivos presentes nos textos escritos e orais em língua estrangeira.

## CICLO II

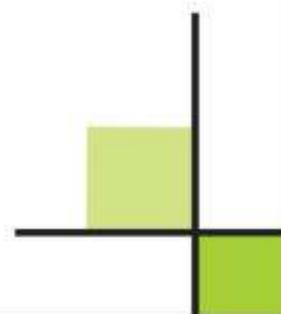
- estabelecer comunicação em Língua Estrangeira, por meio da linguagem escrita, por meio de e-mails, cartões, cartazes, receitas, tirinhas de histórias em quadrinhos, convite e outros;

- identificar recursos linguísticos discursivos presentes nos textos escritos e orais em Língua Estrangeira;

- relacionar as vivências pessoais e o conhecimento adquirido, em outros componentes curriculares, ao processo de aquisição do idioma estrangeiro, desenvolvendo a autonomia e o senso crítico;

## CICLO III

- relacionar as vivências pessoais e o conhecimento adquirido, em outros componentes curriculares, ao processo de aquisição do idioma estrangeiro, desenvolvendo a autonomia e a reflexão crítica;



## LÍNGUA PORTUGUESA

Ao longo dos anos, a língua portuguesa tem passado por mudanças significativas influenciadas por diversas manifestações: culturais, políticas, econômicas, entre outras (BAGNO, 2006). A língua, como uma entidade viva, fundada nas necessidades de comunicação, está em constante movimento, promovendo transformações sociais e individuais.

Assim como ocorreram mudanças na língua ao longo dos anos, o processo de ensino e aprendizagem da língua portuguesa também se transformou. Deixa de ser a mera reprodução de normas e de manuais gramaticais, a partir do reconhecimento de que “maquilar teorias e métodos antigos e com aspectos superficiais de novas teorias e métodos [...] mais perturbam do que ajudam” (TRAVAGLIA, 2001, pág. 10). O ensino assume, então, caráter reflexivo ao considerar que o sujeito é capaz de se transformar e de ser transformado por meio de situações sociocomunicativas. Nesse sentido, “a adequação dos discursos e de textos aos leitores e à intenção comunicativa tornam-se conteúdos mais relevantes que o estudo meramente descritivo, classificatório e prescritivo da gramática tradicional” (GOIÂNIA, 2008a, p. 53).

Supera-se, dessa forma, práticas pedagógicas que ensinam palavras soltas ou frases isoladas e descontextualizadas, buscando possibilitar que os educandos constituam sentidos e signifiquem os conhecimentos. Partindo da norma padrão da língua e de outras variedades linguísticas, o discurso é estruturado por meio do desenvolvimento da oralidade, da leitura e da escrita.

Na RME, o componente curricular Língua Portuguesa deve contribuir para a formação do educando ao oferecer oportunidades de comunicação por meio da língua padrão, tornando-o “capaz de identificar, empregar e avaliar com propriedade os recursos linguísticos como estratégias discursivas de comunicação” (GOIÂNIA, 2008a, p.52). Nesse processo, estabelece-se uma relação em que professores e educandos interagem mediante práticas de leitura e escrita.

Para tanto, é necessário valorizar, respeitar e considerar o domínio oral de diversas variedades linguísticas que o educando traz para o contexto escolar. Tais

variedades não podem ser tratadas como inferiores por não se encaixarem na linguagem formal, porém, é papel da escola oferecer ao educando acesso à escrita e à leitura conforme a norma padrão.

Dessa forma, o ensino da Língua Portuguesa nos Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano deve ampliar a construção do discurso dos educandos, possibilitando o desenvolvimento da leitura, da escrita, da compreensão do seu funcionamento e de suas convenções em diferentes situações sociocomunicativas.

# LINGUA PORTUGUESA

## CICLO I

- apropriar-se do sistema de escrita alfabética;

- desenvolver a leitura e a escrita como práticas sociais, apropriando-se de elementos básicos da modalidade de escrita formal;

- compreender aspectos morfosintáticos e semânticos da língua e utilizá-los em suas práticas sociais;

- compreender e produzir textos de diferentes gêneros, respeitando as relações de temporalidade, de causa e efeito necessárias à sua coerência e coesão, adequando-os à diferentes situações sociocomunicativas;

- reconhecer, em diversos gêneros literários, os vocábulos, as expressões de diferentes regiões, bem como a influência das culturas africana, indígena e de outros povos que estão presentes na Língua Portuguesa;

- distinguir as funções social, lúdica, informativa e cultural de diferentes textos orais e escritos, abrangendo os comportamentos e valores sociais neles incutidos;

- relacionar e compreender textos verbais e não-verbais como forma de construir sentidos;

- reconhecer os elementos estruturais do texto, bem como fazer uso de informações nele contidas;

## CICLO II

- desenvolver a consciência crítica e intervir na realidade por meio da leitura, escrita e interpretação;

- ler, compreender, interpretar e produzir textos de variados gêneros que circulam no contexto social, analisando suas diferentes estruturas e tipologias;

- ampliar a compreensão dos aspectos morfosintáticos e semânticos da língua e utilizá-los em suas práticas sociais;

- utilizar a linguagem oral, respeitando as diferentes variedades linguísticas, considerando o contexto de uso da fala, bem como os interlocutores nela envolvidos;

- compreender e reconhecer, em diferentes gêneros literários, os vocábulos e expressões de diferentes regiões, bem como as contribuições da cultura africana, indígena e de outros povos que estão presentes na Língua Portuguesa;

- identificar o uso da língua portuguesa em diferentes países, compreendendo porque se fala a mesma língua nesses países;

- perceber o uso das diferentes formas de representação da linguagem (verbal e não verbal) como instrumento de interação e argumentação;

## CICLO III

- desenvolver a consciência crítica e intervir na realidade, por meio da leitura, interpretação e escrita;

- ler, compreender, interpretar e produzir textos de variados gêneros que circulam no contexto social, analisando suas diferentes estruturas e tipologias, utilizando com propriedade os recursos linguísticos como estratégia discursiva de comunicação;

- utilizar, de forma adequada, os aspectos morfosintáticos e semânticos da língua formal, assim como as variedades linguísticas, orais e escritas nos usos sociais da língua;

- utilizar a modalidade padrão da língua nos registros escritos que a exigem;

- utilizar, adequadamente, a linguagem oral nas diversas práticas sociais de uso da língua, considerando o contexto e a finalidade da fala, bem como os interlocutores nele envolvidos;

- compreender e interpretar, em diferentes gêneros textuais, os vocábulos e as expressões regionais, bem como as contribuições da cultura africana, indígena e de outros povos que estão presentes na Língua Portuguesa;

- identificar e comparar o uso da língua portuguesa em diferentes países, compreendendo porque se fala a mesma língua nesses países.

## CICLO I

- reconhecer as características das literaturas de diferentes regiões brasileiras, compreendendo-as como legado cultural produzido pela sociedade.

## CICLO II

- identificar valores e preconceitos veiculados em diferentes textos; localizar e compreender as informações explícitas e inferir as informações implícitas em textos, bem como reconhecer as diversas partes que o compõem;

- reconhecer e compreender características da literatura, apropriando-se do legado cultural produzido pela sociedade.

## CICLO III

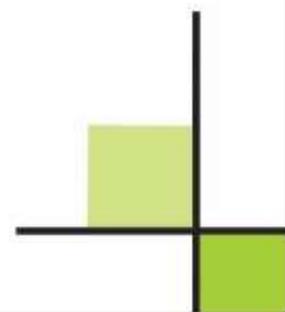
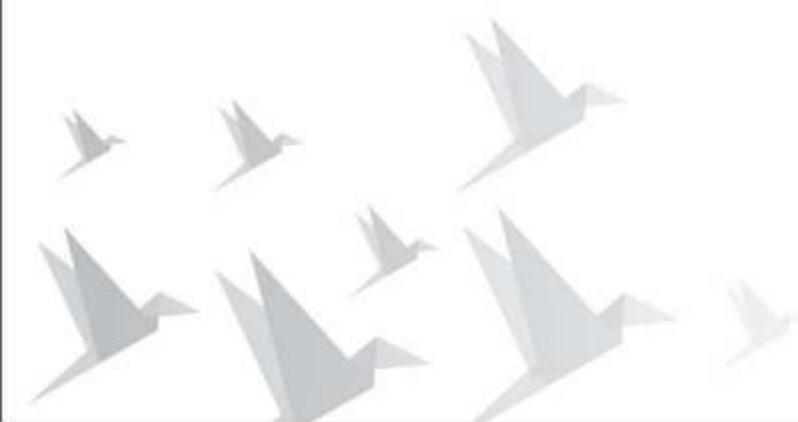
- compreender e utilizar as diferentes formas de representação da linguagem (verbal e não-verbal) como instrumento de interação e exercício de poder, assim como analisar criticamente os discursos a partir dos conhecimentos linguísticos aprendidos;

- relacionar textos, verbais e não-verbais, referentes às questões etnicorraciais, associando-as aos discursos que circulam no meio social e a fatos que ocorrem no cotidiano;

- inferir informações contidas em textos, bem como reconhecer criticamente as relações que se estabelecem entre os componentes implícitos e explícitos;

- compreender a quem o texto se destina e os recursos utilizados pelo autor para orientar a construção dos sentidos, identificando a interação e interlocução que se estabelece entre o autor e seu leitor;

- reconhecer e analisar as características da literatura, apropriando-se do legado cultural produzido pela sociedade.



## MATEMÁTICA

A matemática, ciência que emerge da necessidade humana de resolução dos problemas cotidianos, produzida e difundida culturalmente, trata do raciocínio lógico e abstrato, lida com diversos fenômenos e modos de pensar. O conhecimento matemático favorece a estruturação do pensamento, a tomada de decisões e as capacidades de generalizar, projetar, prever, quantificar, argumentar e analisar situações. No âmbito da educação escolar, a Matemática deve potencializar a curiosidade, o prazer da descoberta, a criatividade e a criticidade dos educandos.

Presente em todos os âmbitos da vida, a Matemática deve ser tratada, no que se refere ao seu ensino, como um arcabouço de conhecimentos em constante transformação. Dessa forma, não deve ser reduzida à mera transmissão de regras, símbolos, axiomas e teoremas. Acerca disso, Moysés (1997, p. 67) adverte

Se professor e alunos defrontam-se com sentenças, regras e símbolos matemáticos sem que nenhum deles consiga dar sentido e significado a tal simbologia, então a escola continua a negar ao aluno – especialmente àquele que frequenta a escola pública – uma das formas essenciais de ler, interpretar e explicar o mundo. O importante é que o aluno, ao chegar a utilizar tais notações simbólicas, compreenda a sua razão de ser.

Nessa perspectiva, compreender a gênese dos processos matemáticos, significa entender a Matemática como ciência e como linguagem, possibilitando a apropriação de conteúdos e métodos específicos. Por meio da investigação matemática o educando torna-se capaz de levantar hipóteses, interpretar e interagir com o mundo. Assim,

O conceito de investigação matemática, como atividade de ensino-aprendizagem, ajuda a trazer para a sala de aula o espírito da atividade matemática genuína, construindo, por isso uma poderosa metáfora educativa. O educando é chamado a agir como um matemático, não só na formulação de questões e conjecturas e na realização de provas e refutações, mas também na apresentação de resultados e na discussão e argumentação com os seus colegas e o professor (PONTE et al., 2003, p.23).

Portanto, o processo investigativo, como estratégia metodológica, possibilita a concretização de situações que desencadeiam a aprendizagem, por meio das quais o educando constitui sentidos, apropriando-se dos conhecimentos matemáticos, contribuindo com o desenvolvimento de sua autonomia.

# MATEMÁTICA

## CICLO I

- compreender o significado do número natural a partir de seus diferentes usos no contexto social: contagens, medidas e códigos numéricos;
- compreender os significados das operações fundamentais a partir da resolução de situações-problema;
- reconhecer grandezas mensuráveis como comprimento, massa, volume e tempo;
- conhecer as cédulas e moedas que circulam no Brasil, resolvendo problemas em diferentes contextos;
- conhecer figuras planas e espaciais, percebendo suas diferenças e semelhanças, por meio de descrições, construções e representações;
- comunicar, ler e interpretar informações a partir de tabelas e gráficos e relacioná-los com questões relevantes sobre o ambiente, a sociedade e a cultura;
- desenvolver noções de representação fracionária (meios, terços, quartos).
- conhecer e utilizar a linguagem simbólica da matemática.

## CICLO II

- ampliar o conceito de sistema de numeração decimal e o significado do número natural a partir de seu uso em situações sociais e pelo reconhecimento de relações de regularidade;
- compreender o significado do número racional e de suas representações (fracionária e decimal), na formação do sistema decimal, a partir de seus diferentes usos no contexto social;
- buscar soluções para problemas e situações-problema, ampliando o uso das operações fundamentais;
- compreender e estabelecer relações entre as unidades de medidas usuais de comprimento, superfície, volume, massa e tempo;
- estabelecer relações entre figuras espaciais e suas representações planas e resolver situações-problema que envolvam figuras geométricas;
- coletar e organizar dados, analisar informações e construir tabelas e gráficos com dados relevantes sobre o ambiente, a sociedade e a cultura;
- resolver problemas diversos que promovam a interconexão e intraconexão de conceitos.

## CICLO III

- resolver situações-problema envolvendo números naturais, inteiros e racionais, compreendendo os significados das operações: adição, subtração, multiplicação, divisão, potenciação e radiciação e reconhecer os números irracionais;
- solucionar situações-problema por meio de escritas algébricas, compreendendo os procedimentos envolvidos;
- utilizar o sistema de coordenadas cartesianas nos diferentes usos no contexto social;
- solucionar situações-problema que envolvam a compreensão de grandezas e sua variação;
- estabelecer relações entre figuras espaciais e suas representações planas e resolver situações-problema que envolvam figuras geométricas planas e espaciais;
- coletar, organizar, relacionar e analisar informações, construir tabelas e gráficos com dados relevantes sobre o ambiente, a sociedade e a cultura;
- utilizar tecnologias digitais disponíveis para solucionar situações-problema no cotidiano.





# AVALIAÇÃO



## **CAPÍTULO IV**

### **AValiação**

A avaliação no âmbito escolar tem sido questionada quanto aos seus instrumentos, sua elaboração, aplicação e, principalmente, quanto ao uso de seus resultados. Os processos de avaliação externa em curso no país, por outro lado, têm tensionado não só as práticas avaliativas como também sua relação com o currículo e a organização do trabalho pedagógico. O processo de avaliação no contexto escolar exige, portanto, um debate consistente que envolva todos os membros da escola e que ultrapasse seus muros. Em meio a esse cenário, faz-se necessário refletir sobre o papel da avaliação: qual a sua função? A serviço de que se presta? Qual sua finalidade? Quais os instrumentos mais adequados? Quais as condições necessárias para que se efetive?

A organização escolar em Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano pressupõe uma prática avaliativa que contribua para o desenvolvimento das aprendizagens de todos os educandos, numa perspectiva emancipadora e crítica. Requer uma avaliação comprometida com a formação humana, que considere o sujeito em sua integralidade, levando em conta os aspectos afetivos, cognitivos, emocionais, psicológicos, físicos, sociais, culturais. Para tanto, é necessário compreender o processo avaliativo como parte de toda uma conjuntura educacional, que envolve o PPP, o papel da escola, definições curriculares, processos de aprendizagem, questões de poder, ética, justiça, diversidade, entre outras.

A partir desse entendimento, esse capítulo apresenta possibilidades e perspectivas de uma avaliação relacionada a práticas de investigação e que possibilita a ação-reflexão-ação do trabalho docente. Uma avaliação que tenha como objetivo a compreensão dos processos de aprendizagem numa perspectiva diagnóstica, processual, qualitativa, contínua e descritiva.

#### **4.1 – O processo avaliativo nas escolas organizadas em Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano**

A discussão sobre a avaliação na escola pensada a partir dos tempos da vida nos coloca a responsabilidade de refletir sobre o processo avaliativo, tendo em vista as formulações teóricas e práticas demandadas por este modelo de organização escolar. Assim, há que se discutir o tempo e os espaços escolares, compreender as diferenças, reconhecer que os educandos são capazes de aprender e que apresentam ritmos próprios de aprendizagem.

Ao longo da trajetória de implantação dos Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano na RME, a avaliação da aprendizagem tem sido apontada como um processo formativo, um movimento articulado à organização do trabalho pedagógico, em prol de uma prática educativa que tenha como base o respeito aos tempos de desenvolvimento humano. Nesse sentido,

É fundamental compreender que o ato de avaliar acontece vinculado ao de ensinar, e este, ao de aprender. Portanto, pode-se dizer que o processo avaliativo é desdobramento dos objetivos estabelecidos em cada ciclo, turma, agrupamento ou reagrupamento, dos métodos de ensino e das práticas em geral que ocorrem nos diversos espaços da escola (GOIÂNIA, 2004, p. 62-63).

Assim, discutir a avaliação implica compreender a educação numa perspectiva democrática e humanizadora, em que o conhecimento seja concebido como patrimônio cultural da humanidade e a aprendizagem como um direito de todos. Pressupõe, ainda, o respeito às especificidades de cada tempo da vida e às identidades dos educandos, promovendo a participação do sujeito enquanto cidadão crítico na constituição de sua história.

A educação, nessa lógica, apresenta um caráter inclusivo, ao respeitar as diferenças regionais, étnicas, físicas, religiosas, políticas, intelectuais e culturais, possibilitando aos educandos maiores oportunidades de aprender e permanecer na escola (GOIÂNIA, 2004). Desse modo, um processo avaliativo que contribua com a formação plena do sujeito precisa estar vinculado a práticas pedagógicas que

considerem os conhecimentos prévios, a idade, a escolaridade, o tempo de ciclo, a trajetória escolar e as práticas socioculturais dos educandos.

A partir dessa compreensão, a avaliação assume caráter **diagnóstico** – evidencia, na relação pedagógica, os avanços, dificuldades, e potencialidades dos educandos em seu processo de aprendizagem, tendo em vista propor reflexões que subsidiem a prática dos professores e educandos; **investigativo** – visa a compreensão dos processos de aprendizagem e desenvolvimento do educando e da proposta de ensino realizada, fomentando o diálogo entre os sujeitos envolvidos no processo educativo, a fim de contribuir com o planejamento das ações escolares; **processual** – considera a ação educativa como uma prática histórica e que, portanto, desenrola-se ao longo do tempo e não em momentos estanques e determinados; **dinâmico** – utiliza-se de diversos e diferentes instrumentos e ocorre de forma interativa entre professor e educando; **qualitativo** – busca identificar os processos de aprendizagem, conferindo-lhes significado; **contínuo** – se dá no decorrer do processo; **descritivo** – se ocupa do “como” em detrimento ao “quanto”, buscando compreender a dinâmica do processo de ensino e aprendizagem (GOIÂNIA, 2004).

Nesse contexto, torna-se possível acompanhar o processo de aprendizagem e desenvolvimento, rompendo com a concepção de aprovação e reprovação vivenciada na organização seriada e trazendo a centralidade dos processos para os sujeitos. Na trajetória de implantação dos Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano, a opção pela avaliação formativa confirma o compromisso desta Rede com uma educação preocupada com a garantia do direito de todos à aprendizagem.

## **4.2 – Avaliação formativa**

A avaliação formativa tem como pressuposto básico a continuidade do processo de aprendizagem por meio da mediação pedagógica. Essa concepção está intimamente relacionada à intencionalidade conferida à avaliação, qual seja, o compromisso com o desenvolvimento dos educandos (HOFFMANN, 2005).

Entendida como um processo planejado, a avaliação formativa deve envolver diferentes dimensões do trabalho docente, deve estar incorporada ao ato de ensinar e integrada à ação educativa. Ou seja, o ato de avaliar não se desvincula da organização do trabalho pedagógico, do currículo, dos tempos e espaços, das relações que se estabelecem entre os sujeitos (FERNANDES, 2008). É necessário, portanto, que se mantenha a coerência entre esses elementos e o processo avaliativo.

A avaliação formativa se dá no decorrer do processo educativo e tem como objetivo oferecer aos professores e educandos evidências para que juntos façam as reflexões e mediações necessárias ao processo de ensino e de aprendizagem. Nessa concepção, a avaliação tem caráter processual, buscando um acompanhamento que subsidie o trabalho pedagógico. Partindo dessa afirmação, a avaliação formativa se destaca como um processo contínuo, em que as informações obtidas por meio dos instrumentos avaliativos servirão para propor práticas e estratégias que contribuam para a melhoria do processo educativo.

A ação avaliativa deve estar comprometida com a melhoria do ensino e, conseqüentemente, com o desenvolvimento efetivo do educando. A coleta dos dados faz parte do processo avaliativo, uma vez que a tomada de decisão implica no conhecimento do estado em que se encontra a situação a ser avaliada. Mas, a simples constatação de situações - por si só - não é, de fato, avaliação (FARIAS, 2004, p. 60).

Em consonância com a reflexão acima apresentada, Villas Boas (2006) destaca a necessidade da análise das informações coletadas para que essas possam subsidiar novas aprendizagens, diferentemente da avaliação classificatória que apenas constata.

A avaliação formativa gera ação/reflexão e promove o diálogo entre o professor e o educando sobre o processo de construção do conhecimento. Dessa forma, propicia aos mesmos conhecer os avanços, dificuldades, potencialidades e desafios em relação às aprendizagens. A prática avaliativa, na perspectiva formativa, necessariamente, deve provocar mudanças no espaço escolar, nas relações com o saber, na organização curricular, nas metodologias de trabalho, assim como nas relações profissionais.

A avaliação formativa é aquela em que o professor está atento para os processos e aprendizagens de seus estudantes. O professor entende que a avaliação é essencial para dar prosseguimento aos percursos de aprendizagem [...] faz parte do cotidiano das tarefas propostas, das observações atentas do professor, das práticas de sala de aula. [...] orienta os estudantes para realização dos seus trabalhos e de suas aprendizagens, ajudando-os a localizar suas dificuldades e suas potencialidades, redirecionando-os em seus percursos (FERNANDES, 2008, p. 107).

Esse entendimento da avaliação formativa contribui para uma prática avaliativa sem finalidade seletiva. Uma avaliação que respeita as características individuais do sujeito e que está a serviço da aprendizagem, possibilitando aos professores e educandos redefinirem prioridades e estratégias.

### **4.3 – Instrumentos de avaliação**

Desde a implantação do Ciclo de Formação e Desenvolvimento Humano, à quase vinte anos, disseminou-se na RME a ideia de que nessa forma de organização de ensino não se utiliza instrumentos avaliativos, não se coleta dados e, de forma errônea, acreditava-se que não se avaliava.

Esse mito foi criado a partir da compreensão equivocada do próprio conceito de avaliação, bem como de seus objetivos. Ou seja, o processo avaliativo quando confundido com seus instrumentos reduz a avaliação à prova ou à nota. Isso, aliado à um entendimento de avaliação com finalidade classificatória, justifica a ideia de que nos Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano não seria necessário “avaliar”, já que nessa organização não há reprovação.

Essa Rede, no entanto, tem como referencial a avaliação formativa, na qual as informações obtidas ao longo do processo educativo, por meio dos instrumentos avaliativos, são fundamentais para as mediações pedagógicas necessárias à garantia das aprendizagens.

Essa concepção de avaliação, por sua vez, requer a utilização de diferentes instrumentos de coleta e registro de dados, fundamentais no processo de ensino e aprendizagem: provas, trabalhos escritos, projetos de pesquisa, trabalhos em

grupo, exercícios, relatórios, seminários, observações, vivências, experimentos, portfólios, diários de bordo, fichas de registro, entre outros.

Independentemente dos instrumentos utilizados nesse processo, o que caracteriza a avaliação formativa é o uso que se faz dos dados fornecidos pelos mesmos. Assim, o caráter formativo da avaliação está em utilizar essas informações para promover as mediações pedagógicas necessárias à garantia das aprendizagens.

A avaliação, como uma prática de investigação, tem no registro descritivo um importante elemento da prática avaliativa. Para que se favoreça a reflexão acerca das aprendizagens, potencialidades e especificidades de cada educando, no entanto, o registro descritivo deve ser também qualitativo. Ou seja, não basta apenas descrever com palavras, essa descrição precisa dar conta de retratar detalhes significativos da formação do educando.

Portanto, esse registro, materializado na Ficha de Registro das Aprendizagens do Educando, deve ser capaz de informar as relações que o educando já é capaz de estabelecer e quais ainda não consegue; as noções ou conceitos que já adquiriu ou quais ainda precisa desenvolver; as linguagens que já utiliza; os processos que já consegue reconhecer; dentre outros.

Esse recurso possibilita uma melhor compreensão da relação ensino e aprendizagem em toda sua complexidade. Dessa forma, esse instrumento é o que melhor atende a perspectiva da avaliação formativa. Assim,

O registro descritivo é imprescindível dentro da proposta de organização da escola a partir dos ciclos de desenvolvimento humano, uma vez que permite um olhar amplo e um diagnóstico do desenvolvimento dos educandos, tanto individual como coletivo e por constituir-se num documento rico em dados, revelador das vivências pedagógicas entre educadores e educandos (GOIÂNIA, 2004, p. 64).

A Ficha de Registro das Aprendizagens do Educando será construída trimestralmente, para tanto o professor deverá criar mecanismos de registro e sistematização que, ao longo do trimestre retrate os aspectos cognitivos, físicos, psíquicos, sociais, afetivos, éticos, estéticos da aprendizagem e do desenvolvimento

dos educandos. Tais registros subsidiarão tanto a construção da Ficha, quanto o conselho de ciclo que a antecede.

O aspecto quantitativo, inerente à descrição qualitativa, é materializado por meio de representações percentuais. Esse dado diz respeito aos objetivos previstos em cada componente curricular e não deve, em hipótese alguma, ser confundido com nota ou qualquer outra forma de classificação ou ordenação. O quadro percentual é uma informação complementar ao registro descritivo qualitativo, devendo ser coerente e estar subjugado ao mesmo.

Na lógica da organização escolar em Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano, o educando, sujeito ativo no processo, é considerado construtor do seu próprio conhecimento, devendo, portanto, ter participação direta na avaliação. A autoavaliação, nesse sentido, se apresenta como instrumento avaliativo capaz de proporcionar aos educandos a possibilidade de reflexão sobre a própria prática. Ao responsabilizar-se por sua aprendizagem, o educando desenvolve o pensamento crítico e a autonomia. A autoavaliação configura-se, assim, como perspectiva de formação e desenvolvimento.

Para que cumpra sua função de oportunizar ao educando a tomada de consciência sobre seu processo de aprendizagem, a autoavaliação não deve se dar por meio de procedimentos burocráticos. Ao invés disso, pressupõe uma relação pedagógica pautada no diálogo, na interação, na colaboração e na mediação. Dessa forma, deve possibilitar ao educando “[...] ampla oportunidade de expressão do pensamento, sobretudo em relação a si próprio, aos seus sentimentos e sobre suas expectativas em relação ao ambiente escolar” (HOFFMANN, 2005, p. 36).

#### **4.4 – Democratização dos processos avaliativos**

A organização escolar em Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano tem, como um de seus princípios, o desenvolvimento de um trabalho pedagógico de caráter coletivo, superando assim a fragmentação e hierarquização das relações

estabelecidas no contexto da prática educativa.

Fundamentada nessa perspectiva, a assembleia de educandos, o conselho de ciclo e a avaliação institucional se constituem em instâncias essenciais para o processo de discussão coletiva do trabalho pedagógico desenvolvido pela instituição. Expressam, assim, uma relação dialética sobre a realidade vivida, na medida em que essas reflexões podem representar a redefinição de ações com vistas à mudança e transformação dessa mesma realidade, buscando alternativas viáveis para a melhoria do processo de ensino e de aprendizagem.

#### **4.4.1 – Assembleia de educandos**

A assembleia de educandos pode ser descrita como um espaço que estimula o protagonismo e a formação de lideranças, permitindo o desenvolvimento de habilidades de negociação e parceria entre os sujeitos. Esses momentos possibilitam a participação e a articulação dos educandos em torno de temas relacionados à avaliação, ao currículo, ao trabalho docente, dentre outras questões relacionadas ao cotidiano escolar.

Esse espaço pode promover discussões, reflexões e encaminhamentos acerca das questões que permeiam as ações educativas desenvolvidas durante o trimestre. A proposição da assembleia de educandos se fundamenta no entendimento de que o exercício da participação coletiva desencadeia ações que contribuem para o fortalecimento de uma gestão democrática.

A assembleia de educandos é coordenada por um professor ou grupo de professores. Para sua condução seguem algumas sugestões:

- caracterizar e problematizar necessidades específicas da relação pedagógica (quanto aos objetivos trabalhados em cada componente curricular; às atividades e metodologias de ensino; às práticas e instrumentos da avaliação da aprendizagem, entre outros);
- discutir os projetos desenvolvidos e sugerir novos;

- refletir sobre as relações estabelecidas entre os sujeitos;
- avaliar as ações pedagógicas desenvolvidas pelo corpo docente;
- rever os combinados e contratos pedagógicos estabelecidos com a turma, considerando os direitos e deveres de todos os sujeitos envolvidos no processo (direção, coordenação, funcionários administrativos, professores e educandos);
- discutir a autoavaliação dos educandos.

Como parte desse amplo processo de avaliação, essas discussões subsidiarão a realização do conselho de ciclo.

#### **4.4.2 – Conselho de ciclo**

Considerando que a ação avaliativa se inscreve num movimento coletivo, articulado e integrado às práticas pedagógicas, o conselho de ciclo se configura como elemento essencial na condução desse processo. Nesse sentido, o conselho de ciclo é um importante momento em que os professores, bem como representantes dos educandos e da comunidade escolar, se reúnem para, coletivamente, discutir, deliberar, consultar, planejar e refletir sobre o trabalho pedagógico desenvolvido pela instituição educacional. Assim,

[...] todos são chamados a pensar, a avaliar e agir coletivamente diante das necessidades apontadas pelas relações educativas, percorrendo um caminho que se estrutura com base no diagnóstico das dificuldades e necessidades e do conhecimento das possibilidades do contexto. Nesse trajeto, a equipe de profissionais vai traçando os objetivos que nortearão a construção das ações cotidianas, encontrando sua forma original de trabalho. Essa travessia permite a cada escola a construção coletiva de sua identidade (DALBEN, 2005, p. 56).

Na realização do conselho de ciclo, mais do que os resultados, deve-se analisar, avaliar e problematizar o trabalho pedagógico desenvolvido pelo coletivo de professores, tendo como objetivo o planejamento e o redimensionamento da ação

educativa.

Esse encontro deverá anteceder o preenchimento da Ficha de Registro das Aprendizagens do Educando, uma vez que essa forma de registro representa uma síntese dos processos de formação, aprendizagem e desenvolvimento. Para tanto, torna-se necessária a sistematização dos diferentes registros realizados pelos professores acerca do percurso do processo de ensino e de aprendizagem vivenciado no trimestre, como forma de fundamentar as discussões.

Assim, o conselho de ciclo bem como a assembleia de educandos constitui-se como mais uma possibilidade de avaliação do trabalho pedagógico, uma vez que promove a reflexão sobre questões inerentes às ações educativas desenvolvidas durante o período e a participação dos sujeitos que efetivamente vivenciam a prática educativa.

#### **4.4.3 – Avaliação institucional**

A avaliação institucional constitui-se como prática reflexiva imprescindível à análise da realidade com vistas à subsidiar o trabalho das instituições no decorrer do ano letivo. Esse movimento avaliativo possibilita à escola reconhecer seus acertos e suas fragilidades. É com base nela que o PPP deve ser planejado, sistematizado e otimizado, orientando, dessa forma, toda a ação educativa e as práticas pedagógicas da escola.

Esse processo se efetiva por meio da participação dos educandos, pais, professores, funcionários e gestores ao discutirem os diferentes aspectos que integram e constituem o trabalho pedagógico. Sua legitimidade é garantida quando a comunidade educacional é envolvida num processo de discussão democrática e participativa.

Nesse sentido, Freitas (2009, p. 38) afirma que

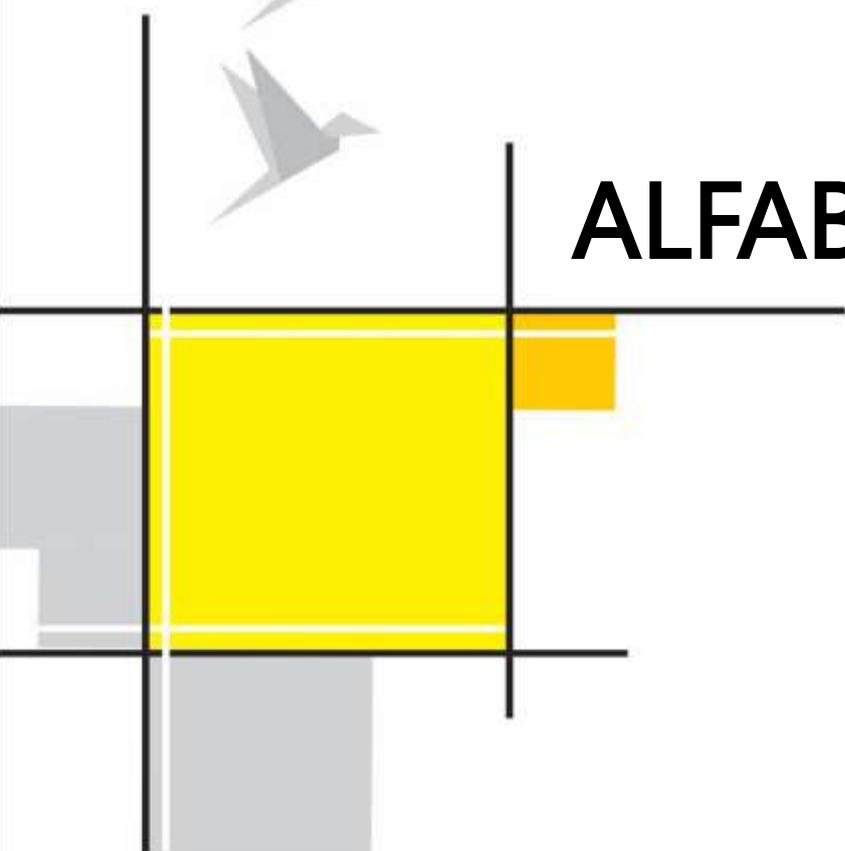
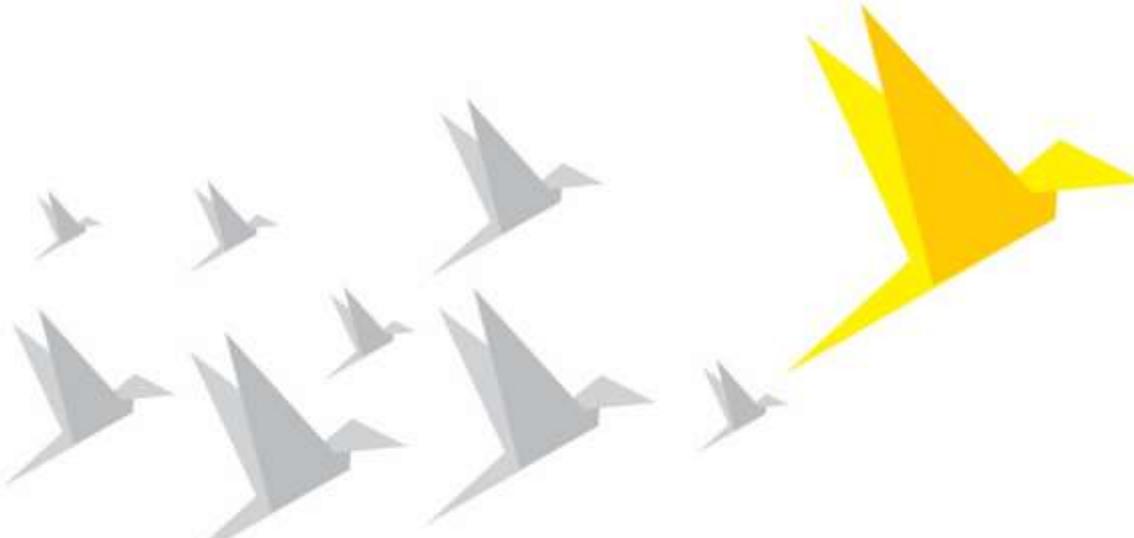
Com a avaliação institucional o que se espera, portanto, é que o coletivo da escola localize seus problemas, suas contradições, reflita sobre eles e estructure situações de melhoria ou superação, demandando condições do poder público, mas ao mesmo tempo, comprometendo-se com melhorias

concretas da escola.

Na avaliação institucional, é importante reconhecer os desafios postos e o compromisso com as ações que possibilitem as transformações necessárias. Para Dias Sobrinho (2011), a avaliação institucional não deve ser vista como um instrumento de medida ou ação isolada, tampouco como um mecanismo de exposição pública das fragilidades individuais dos profissionais da instituição, e sim como processo de caráter político e pedagógico.

A avaliação institucional tem por motivação avaliar a escola frente aos seus propósitos, analisando os diferentes aspectos que a compõem. O PPP, tomado como referência nesse processo, deve estabelecer os objetivos que o coletivo da escola pretende alcançar. Pode, por exemplo, propor “índices maiores de leitura ou outro conteúdo específico, expectativas de melhoria do clima organizativo da escola [...] a obtenção de uma melhor articulação com a comunidade local, ou a luta por demandas a serem feitas ao poder público” (FERNANDES; FREITAS, 2008, p. 19).

A avaliação institucional, far-se-á por meio de instrumento a ser encaminhado às escolas para esse fim. Cabe destacar que, de forma coerente com o caráter democrático e participativo desta Proposta, esse instrumento deverá ser discutido e construído coletivamente. A orientação da Gerência da Educação Fundamental da Infância e da Adolescência é que a avaliação institucional se integre ao processo avaliativo presente no cotidiano das instituições. Subsidiando, dessa forma, a tomada de decisões e confrontando-se à lógica de ranqueamento, hierarquização e punição. A finalidade, portanto, é incentivar e fortalecer a participação, a reflexão e o debate no coletivo das instituições.



# ALFABETIZAÇÃO

## **CAPÍTULO V**

### **ALFABETIZAÇÃO**

O processo de construção da política de alfabetização na RME tem se desenvolvido ao longo dos últimos anos através de debates e discussões, fomentados pelo contexto das políticas educacionais vigentes e as ações de formação continuada de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

A partir desse movimento e das contribuições da Teoria Histórico-Cultural, o presente documento afirma a alfabetização como um processo discursivo e destaca a importância da mediação e da participação do outro na apropriação do conhecimento pela criança. Compreende a linguagem como produção histórica e cultural que afeta, constitui e transforma o desenvolvimento e o funcionamento mental dos sujeitos.

Este capítulo apresenta o histórico da Alfabetização na RME de Goiânia, dialogando com as Propostas Político-Pedagógicas elaboradas a partir de 1998 que implementaram a organização do ensino em Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano. Aponta algumas características conceituais apresentadas nos documentos anteriores, no intuito de perceber o movimento histórico de construção da política de alfabetização.

Traz o conceito de alfabetização como um processo discursivo, em que a escrita se dá como atividade dialógica que constitui o conhecimento da criança, estrutura e ressignifica o seu discurso. Nessa perspectiva, a escrita é uma modalidade de linguagem que deve ser internalizada, ressignificada e exteriorizada, sempre permeada por um sentido, implicando situações reais de interação.

## 5.1 – O percurso histórico da Alfabetização na RME a partir da organização em Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano

Na década de 1980, observou-se elevados índices de reprovação e de evasão escolar, o que motivou movimentos que apontassem alternativas para a “correção” dessa situação da escola pública brasileira. No âmbito municipal, Goiânia começa a confrontar esses índices e propor políticas públicas, bem como novas abordagens teórico-metodológicas para superar a situação de exclusão social.

Uma importante política, no que se refere à alfabetização, foi o Bloco Único de Alfabetização (BUA). A implementação dessa política apresentou-se como proposta para iniciar a escolarização dos educandos aos seis anos de idade e proporcionar um período de dois anos consecutivos para o processo de alfabetização. A organização do BUA foi uma das primeiras ações realizadas pela RME no ano de 1985, evidenciando a discussão sobre a alfabetização e buscando garantir às crianças a aprendizagem referente à aquisição da leitura e da escrita (GOIÂNIA, 1998).

Essa trajetória teve continuidade em 1998, ano em que a SME elaborou e implementou o projeto **Escola Para o Século XXI**, com base na LDB e em sintonia com as mudanças educacionais em curso no país. Nesse momento, o ensino fundamental foi reorganizado em Ciclos de Formação (GOIÂNIA, 2004).

No projeto **Escola Para o Século XXI**, a alfabetização foi concebida como o processo inicial de aquisição da leitura e escrita, uma etapa em que o educando torna “formais suas habilidades comunicativas”, sendo capaz de dominar a “língua escrita para [...] interagir com as outras pessoas, seja como locutor ou como interlocutor de mensagens que circulam socialmente” (GOIÂNIA, 1998, p. 16). Houve um resgate dos estudos de Piaget e também de alguns conceitos apontados por Vigotski, como as relações entre pensamento e linguagem. Esse projeto reconheceu o professor apenas como um observador do processo evolutivo do “desenvolvimento cognitivo” e da “evolução da escrita” pelo educando (GOIÂNIA, 1998, p.17).

Em 2004, a Proposta Político-Pedagógica para a Educação Fundamental da Infância e da Adolescência trouxe vários conceitos fundamentados na perspectiva histórico-cultural. Afirmou por exemplo, “a valorização da formação humana na sua

globalidade” (GOIÂNIA, 2004, p. 29), considerando as suas várias dimensões. Nesse sentido, a escola “tem por finalidade a constituição de sujeitos autônomos, solidários, afetivos, ativos, criativos, éticos, com sólida formação humanista e científica” (GOIÂNIA, 2004, p. 28). Todavia, não foi apresentada uma discussão específica acerca da alfabetização.

A última Proposta Político-Pedagógica (GOIÂNIA, 2008b) enfocou principalmente os aspectos de organização do espaço escolar no que se refere ao ambiente social de aprendizagem, aos princípios da organização em Ciclos, ao processo avaliativo e ao horário de planejamento. No que cabe à alfabetização, também não apresentou um posicionamento teórico-metodológico.

Em 2008, as Diretrizes Curriculares para a Educação Fundamental da Infância e da Adolescência apresentaram um conceito de alfabetização, na perspectiva do letramento, apontando a necessidade de organização do espaço e tempo das aprendizagens escolares no Ciclo I, considerando a ludicidade e a autoria na produção textual dos educandos. O documento reafirmou a função social da leitura e da escrita na escola ao compreender que

A alfabetização é concebida como possibilidade de interação com o mundo por meio da língua escrita. Esta permite ao educando ampliar e rever sua maneira de entender o mundo e de representá-lo. Conhecer bem o sistema gráfico não é o mesmo que fazer uso da escrita, pois apropriar-se da língua escrita é entender a leitura e a escrita como atividades socialmente significativas. Alfabetizar, portanto, é um desafio, pois há muito mais complexidade na aquisição da escrita do que um simples processo mecânico de decodificação (GOIÂNIA, 2008a, p. 67).

Ao longo desses anos, também foram desenvolvidas ações formativas importantes na construção das práticas de alfabetização realizadas em sala de aula. Algumas dessas propostas se deram em regime de parceria com o Ministério da Educação (MEC).

De 1998 a 2003, o Programa de Professores Alfabetizadores (PROFA) trouxe para a formação continuada a discussão de que a aprendizagem da leitura e da escrita é um processo de construção conceitual, que se dá pela reflexão do educando sobre as características e o funcionamento da escrita. O PROFA foi estruturado a partir dos eixos: orientação teórica sobre o processo de alfabetização, “inovações”

metodológicas, e fundamentação para o trabalho com turmas heterogêneas, além da discussão sobre o trabalho coletivo (BRASIL, 2001).

Naquele momento histórico, as contribuições de Emilia Ferreiro, por meio do PROFA, trouxeram uma nova perspectiva aos estudos sobre como as crianças aprendem a ler e a escrever. Destacou-se que a compreensão do código linguístico ocorre por meio da interação com o próprio objeto a ser apreendido, ou seja, que a linguagem escrita se dá através dos textos e a partir das hipóteses construídas ao longo de um processo que não se reduz à memorização. Dessa forma, essa aprendizagem da leitura e da escrita pressupunha a compreensão, a lógica e a reflexão da criança nesse processo (BRASIL, 2001).

Em 2006, a SME fez adesão ao Programa de Melhoria do Rendimento Escolar - PMRE que tinha no Programa de Apoio à Leitura e Escrita (PRALER) uma proposta de formação de professores que apresentava metodologias diferenciadas para o trabalho pedagógico, utilizando a diversidade textual como possibilidade de construção de sentido e significado para a escrita. Esse Programa se constituiu em uma das ações de investimento no processo de alfabetização no início da escolarização. Teve como objetivo dinamizar o “processo educacional relativo à aquisição e a aprendizagem da leitura e escrita da língua materna”, buscou também “resgatar e valorizar as experiências e os saberes do professor, assim como promover a reflexão sobre a ação educativa” (BRASIL, 2007, p. 5).

De 2008 a 2010 foi realizado o Programa de Integração Curricular (PIC), promovendo reflexões teóricas e práticas sobre o processo de aquisição da leitura e da escrita. Esse programa enfatizou a necessidade da proposta de alfabetização ser construída coletivamente, e apontou a perspectiva do letramento.

Em 2010, a SME aderiu ao Programa de Formação Continuada para os Professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental – Pró-Letramento Alfabetização e Linguagem. O objetivo desse programa foi favorecer a melhoria do desempenho escolar de alunos em leitura e escrita, oferecendo suporte à ação pedagógica dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental. Para isso, propôs situações de incentivo à reflexão e à construção do conhecimento como processo contínuo de formação docente.

A partir de 2013, a SME aderiu ao Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), que tem como meta alfabetizar todas as crianças brasileiras de escolas públicas até os 8 anos de idade, mobilizando nacionalmente esforços para a garantia das aprendizagens dos educandos através da elaboração de diretos gerais de aprendizagem. Esse Programa trouxe também a ideia da constituição dos três primeiros anos de escolarização como ciclo de alfabetização, dos 6 aos 8 anos, em uma perspectiva interdisciplinar, abordando os princípios de gestão e organização (BRASIL, 2015).

O atual processo de construção da política de alfabetização, na RME, fundamentado na Teoria Histórico-Cultural, enfatiza a natureza social da construção do conhecimento e as especificidades da criança no processo de ensino e aprendizagem. Nessa perspectiva, a alfabetização como um processo discursivo diz respeito à apropriação de signos e instrumentos culturais que medeiam a relação do sujeito com o meio e com o outro, possibilitando o diálogo e a interação.

## **5.2 – Alfabetização: um processo discursivo**

A SME, em suas Propostas Político-Pedagógicas para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, considera a infância como um tempo da vida, uma construção social singular, relacionada diretamente à forma de organização de uma dada sociedade. Sendo assim,

Para entendermos a infância é necessário conhecermos suas diferentes representações na sociedade e considerarmos que as crianças são sujeitos sociais que, na relação com os outros, são produtoras de história e cultura. Partindo desse pressuposto, compreendemos que a relação entre esses sujeitos se dá em um processo de tensão dialética em que o papel social da criança e suas formas de inserção na sociedade dependem da organização econômica, da produção de bens que gera o capital e que move a economia, o que modifica completamente a forma de se conceber a infância. Nesse sentido, podemos afirmar que o conceito de infância está diretamente relacionado à organização da sociedade, incluindo os processos de exclusão e inclusão social (GOIÂNIA, 2014, p. 20).

Essa compreensão de infância, adotada pela RME, está presente na

concepção de desenvolvimento humano como um processo histórico e cultural, movido por mediações entre os sujeitos, produzindo significações diversas e experiências humanizadoras.

Para que a escola contribua com esse processo, é imperativo pensar em como a criança é recebida em seu primeiro contato com o ensino fundamental. Assim, torna-se necessário considerar as especificidades desse tempo da vida, refletir sobre quem é essa criança, porque e para que brinca, valorizando suas vivências dentro e fora da escola (NASCIMENTO, 2007).

Arroyo (2011, p. 188) aponta que o reconhecimento do direito da criança à infância nos leva à questão radical sobre como “conformar uma organização-estrutura que garanta esse direito”. A SME reafirma a necessidade de organizar um trabalho pedagógico que considere a cultura infantil, criando um ambiente capaz de propiciar mediações e interações de forma a garantir o acesso e a apropriação do conhecimento historicamente produzido. Essa condição favorece a articulação e a aproximação entre o Ensino Fundamental e a Educação Infantil, entendendo “[...] que as crianças, indiferentemente da etapa da educação básica em que estejam, são sujeitos da história e da cultura” (GOIÂNIA, 2014, p. 181).

É importante que o PPP da escola aponte as condições necessárias para a apropriação da cultura, especialmente dos conceitos científicos, mediados pelo professor. Também deve considerar os motivos de aprendizagem dos educandos e ter como ponto de partida o contexto, a experiência de vida e os interesses da criança. Essa questão remete à ideia de que a aprendizagem se torna possível quando o educando se mobiliza e desenvolve um trabalho intelectual a partir de um movimento interno ligado ao “desejo de saber, de poder, de ser, de si, do outro e do mundo” (CHARLOT, 2005, p. 54).

Nessa lógica, Freire (2011a) afirma a necessidade da formação de sujeitos leitores de si mesmos, de sua realidade, do mundo, dos sentidos e de sua história, contribuindo para o seu desenvolvimento enquanto ser humano e cidadão pleno. O autor, em uma abordagem crítica, destaca que a natureza política do processo educativo e da alfabetização, quando comprometida com a emancipação dos sujeitos, sabe o porquê e o para quê se alfabetiza.

Assim, considera-se que ser alfabetizado é tornar-se capaz de usar a leitura e a escrita como meio de tomar consciência da realidade. Portanto, esse processo não se restringe ao domínio do sistema de escrita, sendo mais abrangente: se dá em uma relação dinâmica e numa perspectiva política e cultural. Isso implica proporcionar condições para que, na sala de aula, a criança tenha espaço para refletir de forma crítica e ampliar suas percepções de mundo.

Nessa perspectiva, que destaca a impossibilidade de dissociar a leitura do mundo da leitura da palavra (FREIRE, 2011), entende-se que o termo letramento é inerente ao conceito de alfabetização. Compreende-se, assim, que o ato de aprender a ler e escrever contém a apreensão do mundo e seu contexto, em uma relação dinâmica e numa perspectiva política e cultural, “de sorte que ideários que advogam a alfabetização como letramento redundam, no mínimo, tautológicos do ponto de vista vigotskiano” (MARTINS; MARSIGLIA, 2015, p. 74).

Bakhtin (2006), ao tratar da linguagem, considera o seu caráter dialógico. A língua é concebida como um fato social cuja existência se funda nas necessidades de interação. Nessa lógica, é sempre necessário pensar no sujeito que se constitui humano na relação com os outros. Para esse autor, os procedimentos de análise da língua (fonéticos, morfológicos e sintáticos) são insuficientes para contemplar a complexidade do diálogo social, a completude do discurso se estabelece na estruturação entre o discurso externo e o interno. Dessa forma,

A visão bakhtiniana da linguagem como fenômeno social tem uma relação direta com a construção do sujeito; para Bakhtin, o sujeito se constitui ouvindo e assimilando as palavras e os discursos do outro [sua mãe, seu pai, seus colegas, sua comunidade etc.], fazendo com que essas palavras e discursos sejam processados de forma que se tornem as palavras do sujeito e, em parte, as palavras do outro. Todo discurso, segundo Bakhtin, se constitui na fronteira entre aquilo que é seu e aquilo que é do outro (JOBIM; SOUZA, 1994, p. 21).

A linguagem, segundo Bakhtin (2006), é parte de um processo de comunicação ininterrupto, é um elemento do diálogo, no sentido amplo do termo, que também engloba as produções escritas. Assim, a linguagem, a palavra oral ou escrita, é ao mesmo tempo um meio de dialogismo e de inter e intrarregulação das ações. O que caracteriza a relação discursiva é justamente a ênfase na relação social como prática dialógica.

Nessa perspectiva, o discurso é também ideológico, pois expressa valores sociais e culturais, não sendo visto apenas como sistema abstrato de signos ou mera expressão do pensamento individual, uma vez que traz

[...] uma concepção de mundo, demarcando os lugares do falante e do ouvinte. Bakhtin vê a palavra, assim como Paulo Freire, como um fenômeno ideológico que exerce a função de signo e que reflete e refrata a realidade. A palavra é um material semiótico da consciência que determina o conteúdo da vida interior, do discurso interior (NUNES; KRAMER, 2011, p. 35).

Sendo assim, o discurso é a língua viva, não desvinculada de seus falantes, dos atos sociais e das ideologias que a permeiam. O pensamento é elaborado através da interação com pensamentos alheios, na relação entre o eu e o outro.

Vygotsky (2013b) compreende a significação e os sentidos das relações humanas na constituição do trabalho simbólico. Para esse autor, a linguagem escrita é um sistema especial de símbolos e signos altamente complexo, cuja aprendizagem e domínio geram uma mudança no desenvolvimento das funções psicológicas superiores. E por isso

[...] a escrita deve ser incorporada a uma tarefa necessária e relevante para a vida. Só então poderemos estar certos de que ela se desenvolverá não como hábito de mãos e dedos, mas como uma forma nova e complexa de linguagem. (VYGOTSKY, 2013a, p. 144)

Vygotsky (2013a) e Bakhtin (2006) contribuem para a compreensão do processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança ao considerarem a atividade mental da mesma em seu aspecto discursivo, ou seja, a linguagem, a palavra – oral ou escrita – se constitui ao mesmo tempo em meio/modo de interação, meio/modo de inter e intrarregulação das ações, e objeto de conhecimento. A dimensão discursiva é caracterizada, dessa forma, na relação social como prática dialógica.

A ideia de interação compreende a dialogicidade como necessária à formação humana de professores e educandos, sujeitos do processo de ensino e aprendizagem. Sujeitos esses que se constituem na interação, ampliam suas percepções, compreensões e possibilidades de transformação da realidade na relação pedagógica.

Nessa relação, o professor se constitui com o interlocutor que organiza mediações para ampliar o universo das crianças através de diferentes formas, fontes e suportes da escrita. Para isso, é utilizada uma variedade de instrumentos e recursos, possibilitando vivências em que professores e educandos escrevem, leem, informam, perguntam, relacionam, nomeiam, explicitam na e pela linguagem, em condições reais de enunciação. Nesse movimento, o pensamento se estrutura na e pela palavra (VIGOTSKI, 2000).

A alfabetização, na perspectiva discursiva, se dá num processo interativo e considera os sujeitos e a relação dialógica na apropriação e produção do conhecimento (GONTIJO, 2005; PÉRES; SAMPAIO, 2012; COLELO, 2010). Assim, propõe-se pensar um conceito no qual a alfabetização não se fragmente, não se dê em partes, mas que seja um processo dialético, possibilitando aos educandos vivenciar as práticas sociais e culturais de leitura e escrita com autonomia.

Dessa forma, faz-se necessário superar práticas que ensinam palavras soltas e frases descontextualizadas, que não trabalham com as crianças a constituição de sentido e a estruturação do discurso interior através da escrita (SMOLKA, 2008), reduzindo a dimensão da linguagem, e conseqüentemente as possibilidades de elaboração e interlocução dos sujeitos. De tal modo,

A alfabetização implica, desde a sua gênese, a constituição do sentido. Desse modo, implica, mais profundamente, uma forma de interação com o outro pelo trabalho de escritura – para quem eu escrevo o que escrevo e por quê? A criança pode escrever para si mesma, palavras soltas, tipo lista, para não esquecer; tipo repertório, para organizar o que já sabe. Pode escrever, ou tentar escrever um texto, mesmo fragmentado, para registrar, narrar, dizer... Mas essa escrita precisa ser sempre permeada por um sentido, por um desejo, e implica ou pressupõe, sempre, um interlocutor (SMOLKA, 2008, p. 69).

O que se propõe é pensar a alfabetização, as relações de uso da língua e as relações entre os sujeitos em momentos simultâneos de reflexão sobre a técnica e de uso social da língua, pois “enquanto internaliza a *dialogia* falando com os outros, a criança vai também elaborando a escrita como uma forma de diálogo” (SMOLKA, 2008, p. 74, grifo do autor).

No decorrer do processo de alfabetização, as mediações pedagógicas, de forma intencional, devem considerar que

[...] o indivíduo não tem instrumentos endógenos para percorrer, sozinho, o caminho do pleno desenvolvimento, o mero contato com objetos do conhecimento não garante a aprendizagem, assim como a imersão em ambientes informadores não promove, necessariamente, o desenvolvimento, balizados por metas culturalmente definidas. A intervenção deliberada dos membros mais maduros da cultura no aprendizado das crianças é essencial ao seu processo de desenvolvimento (OLIVEIRA, 1995, p. 12).

Nesse caso, o professor é o responsável, no ambiente escolar, por propiciar as mediações pedagógicas que viabilizem uma atmosfera de constante interação entre os sujeitos e também com os instrumentos culturais, construindo um ambiente de trocas no qual se efetive a função social da língua.

A escrita como um instrumento simbólico, transforma e potencializa o funcionamento mental da criança, provocando a complexificação das funções rudimentares e/ou o surgimento de novas funções psicológicas. A escrita é apropriação da cultura, esse processo se dá na tensão entre a necessidade de objetivar o pensamento na forma da palavra e o modo de incorporação desse instrumental e dos modos de falar, pensar e agir.

Sob esse aspecto, palavra e pensamento constituem-se mutuamente. Para Vigotski (2010), é na palavra que o pensamento se materializa e não há palavra se não houver estruturação do pensamento, portanto, as práticas alfabetizadoras na perspectiva discursiva devem, necessariamente, possibilitar movimentos de exteriorização do pensamento pela fala e escrita, ou seja, pelo diálogo.

Considerar a oralidade nesse processo significa superar a lógica do silêncio que reduz a alfabetização a um processo solitário e individualista, desconectado das experiências de vida e das práticas de linguagem das crianças (SMOLKA, 2008). A importância da oralidade está em viabilizar o diálogo e possibilitar que a criança materialize seu pensamento, interaja e efetive sua aprendizagem.

As crianças, desde os primeiros dias de aula, precisam ser provocadas, convidadas e instigadas a ler e escrever a partir de atividades que as envolvam no uso da linguagem oral e escrita de forma lúdica e significativa. Pois mesmo quando a criança desenha ou rabisca, ela está expressando seus primeiros textos, suas

primeiras identificações e hipóteses sobre a escrita. Nesse processo, a criança interage com a língua escrita, elabora suas ideias e conhecimentos, confirmando ou não suas hipóteses, num movimento de trocas, de interações e interlocuções (SAMPAIO; RIBEIRO; HELAL, 2011).

Assim, é necessário planejar momentos constantes de leitura e escrita, mediados por uma relação dialógica e democrática com as crianças, buscando legitimar o diálogo entre os pares, numa ação compartilhada e coletiva, em que

ler e escrever são atividades, por meio das quais as crianças expõem para os outros e para si mesmas o que pensam, sentem, desejam, gostam, concordam, discordam etc. Nesse sentido, é interação com o outro, por meio da leitura e da escritura; é portanto, um processo dialógico desde o início (GONTIJO, 2005, p. 3).

Nessa relação, professores e educandos escolhem e decidem o que escrever e o que ler, elegendo os temas que conduzem o processo de ensino e aprendizagem, articulados às experiências vividas. Nesse sentido, o ambiente alfabetizador deve possibilitar

No lugar de palavras-chave, sílabas e/ou letras pensadas pelos autores das cartilhas, a circulação no cotidiano da sala de aula de textos variados que narrem histórias reais e/ou imaginárias; que apresentem descobertas, conhecimentos acumulados historicamente pela humanidade; textos que provoquem leituras, escritas, conversas e que possam fornecer respostas às perguntas das crianças e professores(as) abrindo possibilidades para novas e outras perguntas (PÉREZ; SAMPAIO, 2012, p. 410-411).

Segundo Smolka (2008), a escrita é uma forma de interação, pela qual o professor interage com a criança e nesse movimento, os aspectos mecânicos da língua vão, implícita ou explicitamente, sendo ensinados. Nesse sentido, deve-se ensinar também o funcionamento da escrita, sua estrutura e função. Para a autora, dentre as atividades cotidianas do processo inicial de alfabetização, é importante

- trazer a escrita para dentro da sala de aula, trabalhando as funções da escrita em todas as suas possibilidades: utilizando crachás, calendários, livros, revistas, bilhetes, rótulos de produtos e embalagens, etc.;
- dar espaço e encorajar as crianças a falarem, formando pequenos grupos de crianças, o que facilitará o diálogo e o trabalho em conjunto;

- ler e escrever para as crianças;
- expor os trabalhos das crianças de forma organizada, utilizando a escrita para a organização;
- esclarecer e informar as crianças sobre a escrita, respondendo às perguntas que as crianças fizessem (SMOLKA, 2008, p. 41).

Considerando o pensamento de Vigotski (2010), que compreende conteúdo e forma como uma unidade dialética, faz-se necessário trabalhar as especificidades do processo de decifração da escrita. Nesse processo, alguns conhecimentos do Sistema de Escrita Alfabética são inerentes ao trabalho pedagógico e precisam ser ensinados à criança, pois são de natureza técnica, cultural e não são aprendidos por si mesmos (COLELO, 2010).

A intenção é que a explicitação de tais conhecimentos não seja vista apenas como mera receita pedagógica e sim como parâmetros que devem ser considerados, pois “o conhecimento da língua escrita envolve processos de reflexão, análise e generalização que não se dão espontaneamente, como quer o construtivismo, e nem pela mera repetição vazia de significados, como faziam as cartilhas” (MARTINS; MARSIGLIA, 2015, p. 74).

Compreendendo que o ato de ler não é inato e nem espontâneo, mas sim uma conquista histórico-social, a alfabetização envolve a reflexão sobre os aspectos discursivos e notacionais. Aponta-se, abaixo, conhecimentos, que segundo Cagliari (2009), a criança também precisa se apropriar:

- o sistema de escrita, ou seja, a distinção de outras formas de registro (como o desenho) da manifestação escrita;
- o alfabeto, as letras e os caracteres de natureza ideográfica (como os sinais de pontuação e os números);
- a ortografia e o princípio acrofônico (conjunto de regras que se usa para decifrar os valores sonoros das letras) como ferramentas importantes para a tarefa de decifração da leitura;
- os sinais diacríticos (sinais gráficos que conferem um valor sonoro especial a letras ou a conjuntos de letras), pois as letras apresentam formas gráficas que indicam o registro dos sons possíveis, através do uso do princípio acrofônico;
- a categorização gráfica e funcional das letras, pois não se pode escrever qualquer letra em qualquer posição em uma palavra.

É necessário também, segundo Cagliari (2009), que a criança desenvolva a noção de palavra, relacione letras e sons (princípio de leitura) e sons e letras (princípio de escrita).

A alfabetização, pensada em uma perspectiva discursiva e de formação integral do sujeito, não deve se restringir apenas aos conhecimentos da Língua Portuguesa. Logo, nesse processo, é necessário dialogar com os conhecimentos dos diferentes componentes curriculares, uma vez que em cada um deles existe uma forma/conteúdo particular que possibilita o desenvolvimento de capacidades psíquicas específicas. Portanto, esses conhecimentos permitem que a criança se aproprie de formas singulares de pensamento e construa o seu discurso.

Essa estruturação curricular se dará no movimento de problematização entre os conhecimentos elencados a partir do PPP e os interesses das crianças, possibilitando a ressignificação dos conhecimentos dos quais se apropria.

Para a efetivação de uma alfabetização que perpassa os diferentes componentes curriculares, faz-se necessário que seja estabelecida uma articulação do coletivo de professores da instituição de forma a definir e estruturar a ação pedagógica, superando a lógica de fragmentação das práticas de alfabetização dos diferentes agrupamentos da instituição.

A alfabetização, assumida nessa Proposta como prática discursiva, constitui-se como forma de respeitar a criança e suas especificidades de aprendizagem, devendo a escola ser um espaço que promova o desenvolvimento integral desse sujeito, reafirmando-se como o espaço social do ensinar e do aprender.



**EDUCAÇÃO  
ESCOLAR EM  
TEMPO INTEGRAL**

## **CAPÍTULO VI**

### **EDUCAÇÃO ESCOLAR EM TEMPO INTEGRAL**

A educação escolar em tempo integral, na RME, se apresenta como instrumento potencializador da educação integral preconizada no ensino fundamental para a infância e adolescência. Ampliar a jornada, nesse sentido, significa disponibilizar mais tempo para vivências e aprendizagens, viabilizando a formação humanística e científica desejada na escolarização organizada a partir dos Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano.

Neste capítulo são apresentadas as orientações para a organização das Escolas Municipais de Tempo Integral – EMTI. O objetivo, portanto, é fornecer elementos para a práxis pedagógica a ser desenvolvida num tempo ampliado de trabalho. Discute-se, ainda, a forma pela qual a educação em tempo integral poderá ampliar as possibilidades de formação crítica dos educandos, das aprendizagens efetivas e da produção e reprodução dos conhecimentos e das culturas. Cabe ressaltar que todas as orientações e discussões gerais desta Proposta - currículo, organização do trabalho pedagógico, avaliação e alfabetização - são determinantes para a organização do trabalho pedagógico nas EMTI.

Para tanto, são desenvolvidas as seguintes temáticas: a historicidade das experiências de educação em tempo integral no Brasil; o histórico de implantação das EMTI na RME e a trajetória das diferentes estruturas pedagógicas e organizacionais; os debates atuais, em âmbito nacional, quanto à função da ampliação da jornada escolar e a opção político-pedagógica da RME; a reestruturação das EMTI e a proposta de materialização da mesma no cotidiano escolar.

## 6.1 – O percurso da educação em tempo integral no Brasil

Remontando às origens da educação brasileira, a educação em tempo integral foi o primeiro modelo de escolarização, materializada nas escolas jesuíticas. Pautando-se no entusiasmo pedagógico e nos movimentos reformadores da educação, no início do século XX, instituiu-se o projeto de laicidade e universalização da educação pública. Esse processo trouxe em seu bojo o desejo de consolidação de uma nação democrática, capitalista e moderna. Surgem, então, novas experiências no intuito de propiciar a formação escolar orientada pela expansão do conceito acerca da escola e sua função social (MOLL; LECLERC, 2013).

Anísio Teixeira foi uma importante figura na efetivação do projeto de educação em tempo integral no Brasil. Ele acreditava que a educação seria o principal veículo para propiciar o crescimento econômico necessário à expansão do capitalismo no país. No fim do século XX, especialmente nas décadas de 1980 e 1990, Darcy Ribeiro também desenvolveu um grande projeto de educação em tempo integral, a construção e implantação dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEP) no estado do Rio de Janeiro. Segundo Moll e Leclerc (2013), tanto as propostas de Anísio Teixeira quanto as de Darcy Ribeiro postulavam um projeto de sociedade democrática e republicana.

Por um longo período, as experiências de educação em tempo integral foram secundarizadas diante da urgência de universalização da educação pública. Em 1996, a temática de ampliação do tempo escolar é retomada com a aprovação da atual LDB, apontando para o aumento progressivo da jornada escolar. O Plano Nacional de Educação (PNE) para a década de 2001-2010 destacou a educação em tempo integral como objetivo do ensino fundamental e estabeleceu a jornada escolar diária mínima de sete horas<sup>12</sup>.

As discussões sobre a ampliação da jornada escolar foram impulsionadas em 2007, por meio da Lei nº 11.494/2007, na qual é instituído o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da

---

<sup>12</sup> Segundo o INEP (BRASIL, 2013a), a jornada escolar com duração igual ou superior a sete horas diárias compreende o tempo total que um mesmo educando permanece na escola ou em atividades escolares.

Educação (Fundeb), que determina financiamento específico para a educação básica em tempo integral. Por sua vez, o PNE, referente à década 2014-2024, prevê, na meta 6, a oferta de educação em tempo integral em 50% das escolas públicas de educação básica, de forma a alcançar ao menos 25% dos estudantes.

O marco legal que consolida a ampliação da jornada escolar enquanto política pública é o Programa Mais Educação. Esse programa foi instituído pelo governo federal em 2007, por meio da Portaria Interministerial nº 17 e regulamentado pelo Decreto nº 7083/2010, como estratégia indutora da ampliação da oferta de educação integral em tempo integral.

O Programa Mais Educação se caracteriza pelo desenvolvimento de atividades com um grupo<sup>13</sup> de educandos que recebe atendimento no outro turno escolar. São realizadas atividades de acompanhamento pedagógico, educação ambiental, esporte e lazer, direitos humanos e cidadania, cultura e artes, cultura digital, prevenção e promoção da saúde, comunicação e uso de mídias, investigação no campo das ciências naturais, educação econômica, dentre outras. O Programa prevê um coordenador comunitário para organização das atividades, que serão desenvolvidas por monitores, oriundos da comunidade local ou dos cursos de graduação.

Na RME, o Programa Mais Educação recebe importante ressignificação, uma vez que os coordenadores responsáveis pelo programa são professores efetivos, desempenhando a função de articular, organizar e integrar as ações pedagógicas e administrativas. Outra função desse coordenador é de desenvolver e executar as Atividades de Estudos e Leitura referentes ao macrocampo Acompanhamento Pedagógico (BRASIL, 2014).

O Programa Mais Educação deve ser compreendido como elemento constitutivo da instituição. Nesse sentido, deverá compor o PPP e articular-se ao trabalho pedagógico da escola, em consonância com a Proposta Político-Pedagógica da RME.

---

<sup>13</sup> O Programa Mais Educação, através dos documentos oficiais, estipula critérios para escolha dos educandos, orientando que se priorize crianças com alta vulnerabilidade social e com dificuldades de aprendizagem.

## 6.2 – Percursos da ampliação da jornada escolar na RME

Em Goiânia, a ampliação da jornada escolar vem sendo instituída desde 2005. Esse processo teve início com o atendimento às crianças pertencentes a uma comunidade que fora desapropriada da região que habitava, devido às disputas sociopolíticas e econômicas<sup>14</sup>. A partir dessa experiência, iniciou-se a implantação das EMTI e, de forma gradativa, o número de instituições ampliou-se, sendo que atualmente a RME conta com 22 escolas de tempo integral.

No decorrer desse processo de instituição da educação em tempo integral, a SME aderiu ao Programa Mais Educação, que foi implantado em todas as EMTI. No entanto, nessas instituições esse programa assume uma configuração diferenciada das demais escolas, especialmente em dois aspectos: inscrição de todos os educandos e não de apenas um grupo e o desenvolvimento das atividades por professores efetivos e não por monitores. Essa organização qualificou o desenvolvimento das atividades.

Portanto, o caráter dado ao Programa Mais Educação nas EMTI visa consolidar a concepção da formação multidimensional dos educandos, propiciando “atividades integradas, fundadas no projeto político-pedagógico [...] com todos vivenciando todas as atividades, [...] para alcançar uma educação por e para o ser humano” (COELHO, 2014, p. 202-203).

Ao longo do processo de implantação das EMTI, houve diferentes formas de organização da educação escolar em tempo integral. Inicialmente, o currículo obrigatório era desenvolvido no período matutino e as atividades complementares ocorriam no período vespertino. O documento “Programa para Escolas Municipais com Atendimento em Tempo Integral”, encaminhado, em 2008, ao CME de Goiânia, e aprovado através da Resolução nº 093, de 29 de maio de 2013, foi o primeiro a normatizar a organização da ampliação da jornada na RME. Segundo as orientações

---

<sup>14</sup> O bairro Parque Oeste Industrial foi objeto de luta judicial entre o poder público e uma família de alto poder aquisitivo que ganhou na justiça o direito ao terreno, de modo que as famílias que ali residiam foram desalojadas. Em cumprimento ao Termo de Ajuste de Conduta firmado entre o Ministério Público do Estado de Goiás e a Prefeitura de Goiânia, coube a esta assumir o compromisso de garantir a escolarização em tempo integral das crianças e adolescentes dentre outras coisas (VALADARES, 2014).

desse documento, de 2009 a 2014, o currículo obrigatório e as oficinas aconteciam de maneira intercalada e alternada nos dois turnos de trabalho escolar.

A partir de 2013, os debates realizados no movimento de reescrita coletiva dessa Proposta Político-Pedagógica evidenciaram questões que dificultavam a organização do trabalho pedagógico com vistas à formação integral dos educandos.

Entre essas questões, encontravam-se a impossibilidade da formação continuada dos professores em horário de trabalho; a falta de tempo e oportunidades de encontros coletivos para estudos, discussões e planejamentos; a desarticulação curricular entre componentes obrigatórios e outras atividades; a parcialização da presença dos profissionais de educação nas escolas e a existência de duas categorias: “professores do currículo” e “professores das oficinas”.

Com objetivo de superar os limites acima apontados, propôs-se, a partir de 2015, uma reestruturação das EMTI, que apresentou como pontos principais: a presença do professor em tempo integral em uma única instituição; tempo significativo para planejamento coletivo diário, viabilizando momentos de reflexão/avaliação/reformulação do projeto educativo da instituição e a formação continuada em horário de trabalho.

### **6.3 – Fundamentos e escolhas teórico-metodológicas**

Há na atual realidade educacional brasileira diferentes abordagens quanto à educação em tempo integral. Cavaliere (2007) categoriza essas diferentes experiências em quatro concepções: assistencialista, autoritária, multissetorial e democrática.

Na concepção assistencialista, a escola de tempo integral volta-se apenas para as classes populares, garantindo-se um atendimento que resvala no assistencialismo e considera periférico o conhecimento, a aprendizagem e a cultura.

Na concepção autoritária, a ampliação da jornada escolar é compreendida como uma maneira eficiente de isolar a criança dos problemas sociais vivenciados em suas comunidades. Nessas organizações são estabelecidas rotinas rígidas e a

concepção de formação para o mercado de trabalho é compreendida como a mais adequada à realidade do educando.

Na concepção multissetorial, constitui-se uma visão de educação em tempo integral que é independente da estruturação de uma escola de horário integral. Acredita-se que a educação integral pode e deve ser desenvolvida fora da escola, pois as estruturas de Estado, isoladamente, seriam “incapazes de garantir a educação para o mundo contemporâneo [...]”, nesse sentido, “[...] a ação diversificada, de preferência de setores não-governamentais, é que poderia dar conta de uma educação de qualidade” (CAVALIERE, 2007, p. 1029).

Por fim, a concepção democrática considera a ampliação do tempo como uma oportunidade de proporcionar uma educação mais efetiva do ponto de vista cultural e científico, visando aprofundamento dos conhecimentos, formação crítica e oportunidade de vivências democráticas. Os saberes escolares, assim, se apresentam enquanto ferramentas de emancipação coletiva e individual.

Dessa forma, a concepção democrática é a que mais se aproxima dos princípios que orientam as EMTI, os quais também norteiam as demais escolas da RME. Tais princípios são: a gestão democrática, o trabalho coletivo, a flexibilização dos tempos e espaços, a inclusão, a formação integral, a centralidade dos processos educativos nos educandos e, ainda, o respeito às fases da vida e aos diferentes ritmos de aprendizagem e desenvolvimento.

Logo, a ampliação do tempo torna possível criar mais oportunidades para a compreensão dos conhecimentos em sua complexidade e integralidade, em seus aspectos políticos, científicos, estéticos, sociais. Potencializa-se, assim, a formação crítica, integral e emancipatória preconizada nessa Proposta.

Ao pensar a ampliação do tempo, há que se considerar não apenas questões administrativas ou burocráticas, pois o tempo é constructo de relações complexas, resultante também de conflitos e disputas no âmbito social. Não se trata do tempo físico somente, não é a pura ampliação de um tempo neutro ou isento de intenções. O tempo “é um conjunto de relações entre diferentes dimensões que compõem um determinado tempo histórico” (CAVALIERE, 2007, p. 1018). A complexidade que se estabelece ao pensar a categoria tempo surge pelo fato do mesmo se constituir

enquanto forma de relação (ELIAS, 1998).

O tempo escolar também é determinado a partir de complexas relações sociais, nas quais estão imbricadas demandas referentes ao bem-estar dos educandos, às necessidades do Estado e da sociedade e à rotina e ao conforto dos adultos (pais e professores). Outras forças que também determinam a organização do tempo escolar podem ter origem na cultura familiar, na visão acerca do tipo de formação geral que o educando deverá ter acesso, nas diferentes associações entre educação escolar e políticas públicas de assistência social ou preparação para o trabalho (CAVALIERE, 2007).

Tendo em vista a complexidade e as demandas da educação escolar sob as premissas da aprendizagem e do desenvolvimento na perspectiva histórico-cultural, ter mais tempo significa ampliar as relações mediadas por ferramentas culturais, possibilitando novos conteúdos, vivências e atividades. O tempo ampliado deverá viabilizar mediações qualificadas, não aligeiradas, centradas na complexidade dos processos formativos e no desenvolvimento dos educandos. Desse modo,

A escola é de tempo integral porque é necessário mais tempo para que a escolarização seja ampliada e se atinja níveis cada vez mais elevados de formação corporal, psicológica, social, cultural, científica, estética, política. Mais tempo para construir ferramentas mentais necessárias para compreender criticamente a realidade, possibilitando a emancipação dos sujeitos (LIMONTA, 2014, p. 126).

Assim, a ampliação da jornada escolar implica na reflexão acerca do redimensionamento da temporalidade na escola, tendo em vista as relações entre o que se pretende no espaço escolar e as diferentes demandas e expectativas sociais. Na RME, o desafio da educação em tempo integral está em pensar, coletivamente, ações que concretizem cotidianamente as concepções de mundo, de sociedade e de educação assumidas em sua Proposta.

#### **6.4 – As Atividades Específicas no contexto do trabalho pedagógico**

Para a materialização da Proposta Político-Pedagógica da RME no contexto

da ampliação do tempo, as EMTI organizarão o trabalho pedagógico a partir de atividades concernentes aos componentes curriculares obrigatórios e de atividades provenientes de outros conhecimentos, compreendidos para além das barreiras estabelecidas nas disciplinas escolares, denominadas Atividades Específicas<sup>15</sup>. Vale destacar que a lógica apresentada no capítulo do currículo quanto ao tratamento a ser dado ao conhecimento também deve orientar as ações dos conhecimentos abordados nas atividades específicas, ou seja, as experiências, as vivências, os interesses e as curiosidades dos educandos devem ser considerados para escolha dos temas, conteúdos e conhecimentos a serem estudados.

Tanto as Atividades Específicas quanto os componentes curriculares obrigatórios seguirão as orientações da organização do trabalho pedagógico, apresentadas no capítulo II desta Proposta. Esse trabalho deve ser coletivo, articulado, reflexivo, inclusivo, orientado aos tempos da vida e aos diferentes ritmos de aprendizagem e desenvolvimento. Busca-se, portanto, possibilitar mediações que se ancorem em movimentos de pesquisa e investigação, autoria e autonomia, que promovam o diálogo entre as disciplinas e seus diferentes conhecimentos, articulados às experiências sociais dos educandos e à cultura como um todo (LIMONTA, 2014).

As Atividades Específicas são atividades dinâmicas, não estáticas e não definitivas, que devem ser estruturadas para o desenvolvimento de um processo de investigação acerca de determinado conteúdo, tema ou assunto. São, ainda, atividades que se especificam em determinada direção e que permitem a construção de uma rede de informações sobre o que se pretende estudar. São definidas a partir de um movimento do coletivo de professores, considerando-se as necessidades formativas e as problemáticas existentes nas relações cotidianas na instituição, no bairro, na cidade, no país e no mundo. Também devem estar ligadas aos objetivos estabelecidos no PPP da instituição.

Com essas atividades, pretende-se compreender o conteúdo, tema ou assunto, de modo a conhecer profundamente as determinações sociais, históricas e culturais, bem como suas inter-relações. Esse conhecer significa buscar seus

---

<sup>15</sup>Este termo foi constituído a partir das discussões ocorridas por ocasião da reescrita desta Proposta Político-Pedagógica, no intuito de superar a visão reducionista de oficina e avançar em uma perspectiva de determinar ações pedagógicas intencionalmente articuladas e integradas. Cabe destacar, portanto, que não há na bibliografia estudada, sobre educação em tempo integral, um termo que contenha o conceito contemplado nesta Proposta.

aspectos constitutivos, investigando as informações que não se consegue encontrar imediatamente, na empiria. Dessa forma, devem ser realizadas análises e sínteses, possibilitando uma compreensão e interpretação teórica e crítica. No contexto desse movimento investigativo, o conteúdo, tema ou assunto será considerado **objeto de estudo**, este, por sua vez, se ramificará em Atividades Específicas.

O objeto de estudo, nesse sentido, deve ser entendido como produto humano complexo, resultado de várias determinações da realidade, ou seja, constituído por múltiplas dimensões: conceitual, histórica, social, cultural, comunicativa, técnica, operativa, entre outras. Abaixo ilustra-se algumas dimensões que poderão revelar o objeto de estudo em sua totalidade.



As Atividades Específicas devem ser estruturadas e sistematizadas seguindo-se as orientações abaixo:

- ✓ escolha coletiva do objeto de estudo;
- ✓ definição dos objetivos a serem alcançados;
- ✓ definição das dimensões e conteúdos que se ramificam do objeto de estudo;
- ✓ assunção dos conteúdos pelos professores, considerando a formação, as vivências e as afinidades dos mesmos com o objeto de estudo;
- ✓ determinação das Atividades Específicas que cada professor trabalhará no desenvolvimento dos conteúdos assumidos;
- ✓ definição do cronograma para alcançar os objetivos propostos;
- ✓ registro e socialização das sínteses construídas no processo;
- ✓ avaliação do processo.

Com intuito de exemplificar esse movimento de desdobramento do objeto de

estudo em dimensões, conteúdos e Atividades Específicas, apresenta-se a fotografia. Cabe destacar que esse exemplo serve apenas como ilustração e não deve ser tomado como modelo a ser executado e reproduzido.

<b>OBJETO DE ESTUDO: FOTOGRAFIA</b> <b>OBJETIVO: COMPREENDER A FOTOGRAFIA COMO CONHECIMENTO PRODUZIDO PELA HUMANIDADE, NO ESFORÇO DE ESTABELECEER A LINGUAGEM VISUAL COMO FORMA DE COMUNICAÇÃO SOCIAL E MEMÓRIA</b>		
DIMENSÕES	CONTEÚDOS	ATIVIDADES ESPECÍFICAS
Conhecimento conceitual	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Conceito e tipos de fotografia;</li> <li>● A câmera fotográfica como recurso óptico;</li> <li>● A fotografia analógica;</li> <li>● A fotografia digital;</li> <li>● A exposição fotográfica e seus conceitos;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Construção de protótipos de máquinas fotográficas;</li> <li>● Pesquisas em meios digitais e impressos;</li> <li>● Entrevistas com artistas;</li> <li>● Construção de câmera Pinhole;</li> <li>● Pesquisas de campo na família, na comunidade e na cidade;</li> <li>● Registro de imagens;</li> <li>● Organização de exposições fotográficas;</li> </ul>
Significado e usos sociais, históricos e culturais	<ul style="list-style-type: none"> <li>● A constituição da fotografia na história;</li> <li>● Os usos sociais da fotografia;</li> <li>● A ética e a fotografia;</li> <li>● Álbuns de família: memórias e valores;</li> <li>● A fotografia e a interatividade em meios digitais;</li> <li>● Direitos autorais da imagem;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Visita a estúdios fotográficos;</li> <li>● Revelação/impressão de fotos;</li> <li>● Atividades manuais;</li> <li>● Entrevistas com artistas;</li> <li>● Vivências artísticas;</li> <li>● Experimentos científicos;</li> <li>● Apreciação de imagens estáticas e em movimento;</li> </ul>
Ações e técnicas	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Câmeras fotográficas: digitais e analógicas;</li> <li>● Composição e enquadramento;</li> <li>● Luz e iluminação;</li> <li>● A revelação fotográfica;</li> <li>● Mecanismos de manipulação de imagens;</li> <li>● Técnicas de impressão de imagens;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Análise de imagem de diferentes momentos e contextos;</li> <li>● Publicação/interação em redes sociais;</li> <li>● Produção de textos escritos e imagéticos, nos diferentes gêneros acerca de imagens capturadas;</li> <li>● Análise dos elementos visuais, culturais e técnicos de fotos de eventos, publicitários, retratos, artísticas;</li> </ul>
Articulação com outros conhecimentos	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Processos físicos e químicos envolvidos na produção e reprodução da imagem;</li> <li>● A fotografia como arte;</li> <li>● Fotografia e imagem em movimento (dança, teatro, música, esportes, jogos);</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Produção de fotos de perfil, por meio de projeção de sombras Experiências com câmera escura para fotografar paisagem;</li> <li>● Reconhecimento de diferentes técnicas utilizadas em fotografias mundialmente conhecidas;</li> <li>● Recorte e recomposição de imagens registradas;</li> </ul>
Linguagens	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Leitura de imagens (Descrição, Análise, Interpretação);</li> <li>● Fotojornalismo;</li> <li>● Fotonovela;</li> <li>● História em quadrinhos;</li> <li>● A fotografia e a publicidade/propaganda;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Correlação de registros fotográficos de lugares em diferentes tempos históricos;</li> <li>● Comparação entre fotos antigas e atuais de cidades, pessoas, paisagens;</li> <li>● Análise e construção de manuais de fotografia;</li> <li>● Edição de imagens por meio da utilização de softwares;</li> </ul>

As Atividades Específicas são o conjunto de ações a serem trabalhadas por cada professor para o desenvolvimento dos conteúdos necessários à compreensão do objeto de estudo. Nesse sentido, as Atividades Específicas não se limitam a uma lista de ações a serem distribuídas entre os professores de forma isolada e desarticulada da compreensão do objetivo proposto.

Essas atividades fazem parte do rol de possibilidades que cada professor deve lançar mão para desenvolver os conteúdos pelos quais está responsável. Nesse movimento, deverão ser trabalhados inúmeros experimentos e vivências, estudos e discussões, pesquisas e produção de conceitos que ampliarão o olhar acerca do objeto de estudo.

É fundante compreender o desenvolvimento desses conhecimentos como dimensões e conteúdos que se constituem e são constituídos num movimento dialético de formação e percepção, rompendo com a lógica sequencial e fragmentada. Devido ao caráter integral de apropriação desse conhecimento, torna-se fundamental, ainda, que todos os educandos tenham acesso a todas as dimensões e todos os conteúdos a serem trabalhados por cada professor.

No desenvolvimento das Atividades Específicas, pode-se pensar em movimentos de reagrupamento, estabelecendo um rodízio pelo qual os grupos de educandos vivenciem, no decorrer da semana, todos os conteúdos desenvolvidos por cada professor nesse período, trabalhando todas as dimensões do objeto de estudo. É importante, nesse reagrupamento, observar a relação entre o quantitativo de educandos e a natureza da ação a ser desenvolvida.

Nessa perspectiva, o professor é fundamental para efetivação da práxis educativa, pois, intencionalmente, medeia a relação entre o educando e o conhecimento. Esta mediação possibilita uma aprendizagem “no verdadeiro sentido, não naquele de simplesmente receber passivamente informações sobre um objeto”, mas conhecer na ótica de “desvendar, atribuir sentido, entender o que se passa à sua volta” (VASCONCELLOS, 2011, p. 86).

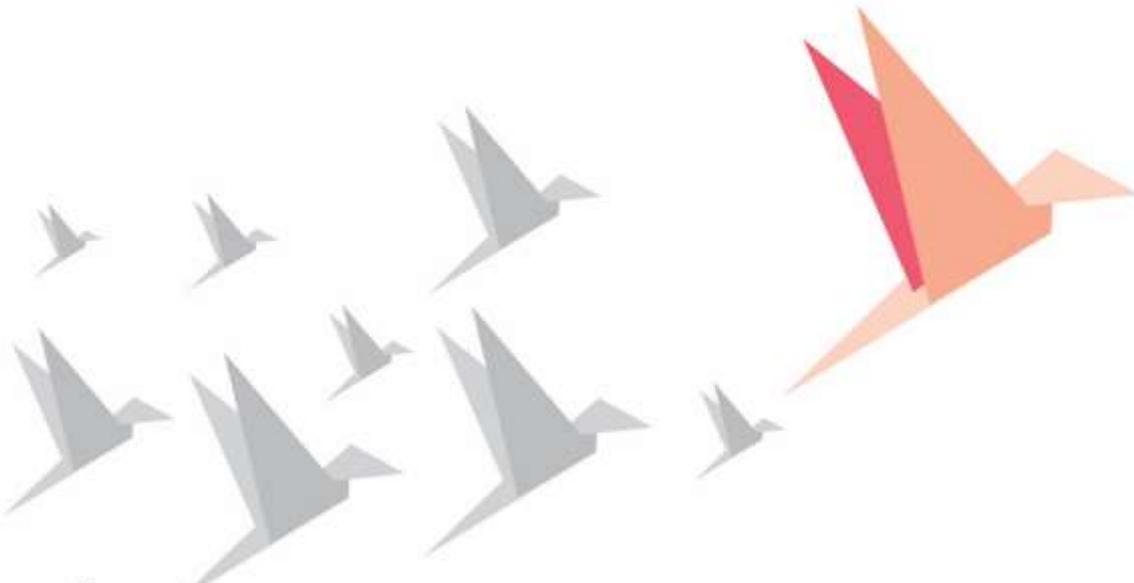
Por isso, a permanência de todos os professores em tempo integral é condição para que, coletivamente, discutam, definam, planejem, organizem e desenvolvam esse processo formativo crítico, criativo e emancipatório. Para que seja possível todo esse movimento, os planejamentos coletivos diários são indispensáveis.

É importante destacar que as Atividades Específicas não se restringem apenas às linguagens da Arte (Dança, Música, Teatro, Artes Visuais), são movimentos formativos que possibilitam pesquisar, conhecer e vivenciar com profundidade o objeto de estudo proposto. Favorecendo, desse modo, a construção do conhecimento teórico, perpassando inclusive a dimensão estético-artística que o constitui.

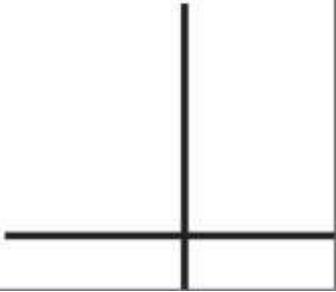
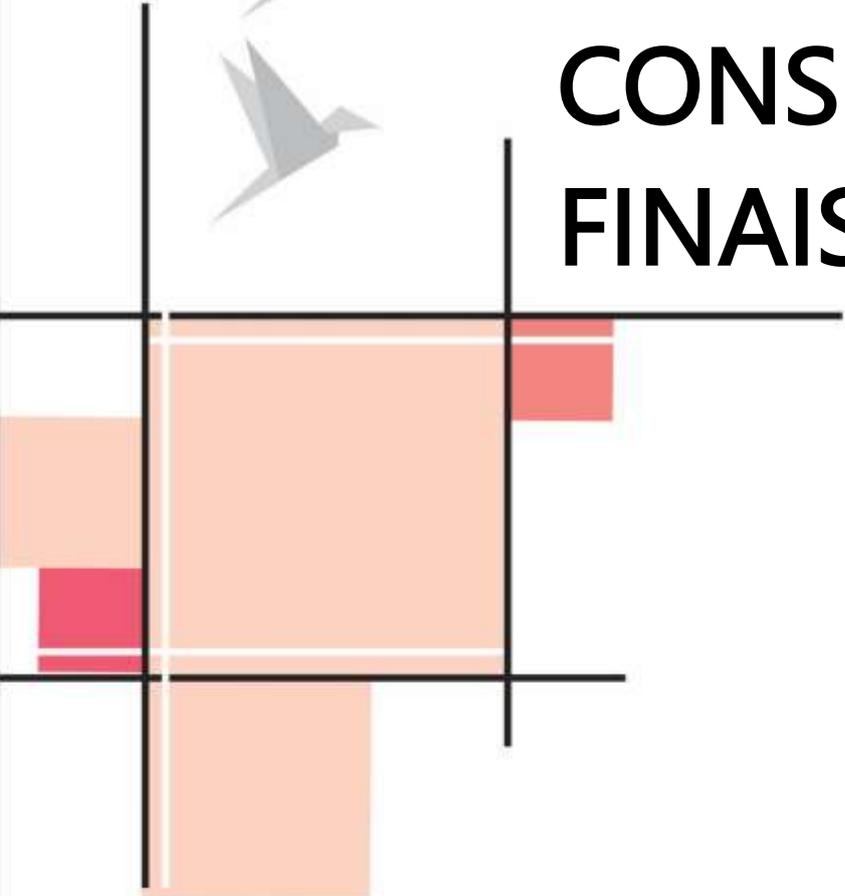
Ainda, com relação à organização e ao desenvolvimento das Atividades Específicas, seguem alguns critérios:

- o coletivo de professores é responsável tanto pelos componentes curriculares obrigatórios quanto pelas Atividades Específicas, não havendo professores exclusivos para uma ou outra demanda;
- a distribuição das diferentes atividades curriculares, obrigatórias ou específicas, deve ser realizada de forma intercalada, ao longo do dia. Não devendo ser destinado um único turno para o desenvolvimento das Atividades Específicas;
- a carga horária destinada aos componentes curriculares obrigatórios deve ser de no mínimo 4 horas diárias;
- as Atividades Específicas deverão ser vivenciadas, com a mesma frequência e regularidade semanal, por todos os educandos do ciclo, garantindo-se no mínimo 2 horas diárias;
- as Atividades Específicas deverão ser desenvolvidas em todos os agrupamentos do mesmo Ciclo, não se restringindo a apenas um agrupamento, podendo inclusive ser propostas para todos os ciclos que compõem a instituição.

As orientações e reorganizações da educação escolar em tempo integral na RME visam contribuir com processos de formação dos sujeitos em sua integralidade. Nesse sentido, a apropriação qualitativa do tempo deve romper com a reprodução do consenso e do conformismo, possibilitando a compreensão teórica da realidade e sua complexidade, criando oportunidades para que os educandos formem-se como sujeitos livres, capazes de “pensar, refletir e se posicionar frente ao mundo” (SANTOS, 2009, p. 118). Dessa forma, as EMTI contam com mais tempo para aprofundar e ampliar conhecimentos, estabelecendo novas relações entre os sujeitos e destes com o meio.



# CONSIDERAÇÕES FINAIS



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao finalizar a elaboração desse documento, conclui-se mais uma etapa no processo de implementação dos Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano na RME, iniciado em 1998. Essa Proposta busca a afirmação da escola pública enquanto espaço formativo voltado para a emancipação humana, espaço de apropriação do conhecimento que leva em conta o caráter histórico do humano em sua totalidade, como ser que é, simultaneamente, político, ético, cultural, psicológico, estético, afetivo e cognitivo.

Por compreender a complexidade e dinamicidade da construção de uma proposta político-pedagógica, propõe-se um documento que ao mesmo tempo em que aponta caminhos, reconhece que sua efetivação se dá cotidianamente, na ação de cada professor, em cada sala de aula, em cada escola, num movimento dialético, situado historicamente e marcado por tensões e contradições. Preocupa-se, assim, com a observância à autonomia e às especificidades de cada instituição, sem perder de vista, no entanto, a orientação e o direcionamento necessários à garantia da unidade que caracteriza a Rede.

A conclusão desse documento, por si só, não garante a efetivação da Proposta de Ciclo. Sua implementação vincula-se direta e intimamente com os processos de acompanhamento pedagógico e formação continuada, sendo necessário o investimento em movimentos de estudo, pesquisa e avaliação. Depende, ainda, do comprometimento dos profissionais com a função social da escola pública, de seu posicionamento político, ético e ideológico frente a esse projeto que almeja uma sociedade mais justa, democrática, inclusiva e solidária.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDERY, M. A.; et al. **Para compreender a ciência: uma perspectiva histórica**. Rio de Janeiro: Garamond, 2007.

APPLE, M. **Ideologia e Currículo**. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ARAÚJO, A. R. F. de. Fundamentos do Ensino de Arte. In: UFG/FAV. **Licenciatura em Artes Visuais; Módulo 2 (Parte 1)**. Universidade Federal de Goiás. Faculdade de Artes Visuais, Goiânia; CEGRAF/UFG, p. 8-42.

ARROYO, M. G. **Currículo: território em disputa**. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

\_\_\_\_\_. Experiências de inovação educativa: o currículo na prática da escola. In: MOREIRA, A. F. B. (Org.). **Currículo: políticas e práticas**. 13 ed. Campinas: Papirus, 2013. p. 131-164.

BAGNO, M. **A língua da Eulália: novela sociolinguística**. 15 ed. São Paulo. Contexto, 2006.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 12 ed. 2006. Tradução de M. Lahud Y. F. De Oliveira.

BARBOSA, A. M. **A Imagem no Ensino da Arte**. São Paulo, SP: Perspectiva, 1991.

BARBOSA, M. C. S.; HORN, M. da G. S. **Projetos Pedagógicos na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2008

BEZERRA, H. G. Ensino de História: conteúdos e conceitos básicos. In: KARNAL, L. (Org.). **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas**. São Paulo: Contexto, 2004.

BRASIL. Lei nº 9.394/1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC, 1996.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9.503/1997. Código de Trânsito Brasileiro. Brasília, 1997.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9.795/1999. **Política Nacional de Educação Ambiental**. Brasília: MMA, 1999.

\_\_\_\_\_. **Programa de Formação de Professores Alfabetizadores: Guia de orientações metodológicas gerais**. Organização: SOLIGO, R; SOLIGO, A. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2001.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Lei nº. 10.639, de 09 de janeiro de 2013. Altera a LDB e inclui no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “**História e cultura Afro-Brasileira**”. Brasília: Diário Oficial da União, 2003.

\_\_\_\_\_. Lei nº 10.741/2003. Estatuto do Idoso. Brasília, 2003.

\_\_\_\_\_. Lei nº 11.494/2007. **Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB**. Brasília, 2007.

\_\_\_\_\_. **Programa de Apoio a Leitura e Escrita – PRALER**. Guia Geral. / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

\_\_\_\_\_. Lei nº. 11.645/2008. Altera a redação do art. 26-A, para incluir no currículo a obrigatoriedade de temática “História e cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Brasília, 2008. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm)> Acesso em: 6 de abr. 2016

\_\_\_\_\_. Lei nº 13.278. Altera o § 6º do art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, referente ao ensino da arte. Brasília, 2016. Disponível em < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2016/Lei/L13278.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Lei/L13278.htm)> Acesso em: 6 de abr. 2016.

\_\_\_\_\_. Lei nº 12.287/10: Altera a Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional no tocante ao ensino de arte. Brasília, 2010. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2010/Lei/L12287.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12287.htm)> Acesso em: 6 de abr. 2016.

\_\_\_\_\_. INEP. **Censo da Educação Básica: 2012**. Resumo técnico. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2013. Disponível em <[http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/censo\\_escolar/resumos\\_tecnicos/resumo\\_tecnico\\_censo\\_educacao\\_basica\\_2013.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_educacao_basica_2013.pdf)> Acesso em: 6 de abr. 2016.

\_\_\_\_\_. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Currículos e Educação Integral, 2013.

\_\_\_\_\_. Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014 - **Plano Nacional de Educação 2014-2024** [recurso eletrônico]. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. Disponível em <<http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf>> Acesso em: 6 de abr. 2016.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9.394/96. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>> Acesso em: 10 de dez. 2014.

\_\_\_\_\_. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Interdisciplinaridade no ciclo de alfabetização. Caderno de Apresentação / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2015.

\_\_\_\_\_. **Manual Operacional de Educação Integral**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: Ministério da Educação, 2014. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/index.php?>

option=com\_docman&view=download&alias=15842-manual-operacional-de-educacao-o-integral-2014&category\_slug=junho-2014-pdf&Itemid=30192> Acesso em: 6 de abr. 2016.

CACHAPUZ, A, et al. (Orgs.) **A necessária renovação no ensino das ciências**. São Paulo: Cortez, 2005.

CAGLIARI, L. C. **Alfabetizando sem o bá-bé-bi-bó-bu**. 2. ed. São Paulo: Scipione, 2009.

CANDAU, V. M. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. In: CANDAU, V. M. **Didática crítica intercultural: aproximações**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. p. 81-106.

\_\_\_\_\_. Educação intercultural: entre afirmações e desafios. In: MOREIRA, Antônio F.; CANDAU, V. M. (Orgs.). **Currículos, disciplinas escolares e culturas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. p. 23-41.

CAVALCANTI, L. de S. **O ensino de Geografia na escola**. Campinas, SP: Papyrus, 2012.

CAVALIERE, A. M. Tempo de escola e qualidade na educação pública. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 28, n.100, Especial, p. 1015-1035, out. 2007. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 06 abr. 2016.

CHARLOT, B. **Relação com o saber, Formação de Professores e Globalização: questões para a educação hoje**. 1 ed. Porto Alegre: ARTMED, 2005.

CHASSOT, A. Alfabetização científica: uma possibilidade para a inclusão social. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, n.22, 2003, p. 89-100. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n22/n22a09>> Acesso em: 02 de mai. 2016.

COELHO, L. M. C. **Educação fundamental nas escolas públicas: Qual tempo? Qual espaço?** In: BARRA, V. M. L. da (Org.). Educação: ensino, espaço e tempo na escola de tempo integral. Goiânia: UFG, 2014, p. 187-208.

COLELLO, S. M. G. Alfabetização e Letramento: o que será que será? In: ARANTES, V. A. (Org.). **Alfabetização e letramento: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2010.

COLETIVO DE AUTORES (Org.). **Metodologia no ensino da educação física**. São Paulo: Cortez, 1992.

DALBEN, Â. I. L. de F. **Conselhos de Classe e Avaliação: perspectivas na gestão pedagógica da escola**. Campinas, SP: Papyrus, 2004.

\_\_\_\_\_. Avaliação escolar. **Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, v. 11, n. 64, jul./ago. 2005.

DAVIDOV, V. Principais períodos del desarrollo psíquico del niño. In: DAVIDOV, V. **La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico**. Editorial Progreso. 1986, p. 67-92.

\_\_\_\_\_. **La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico**. Prefácio. Moscou: Editorial Progreso, 1988.

\_\_\_\_\_. Problemas do ensino desenvolvimental: a experiência da pesquisa teórica e experimental na psicologia. Trad. José Carlos Libâneo; Raquel A. M. da Madeira Freitas. PPGE: PUC Goiás. Disponível em <http://www.trabalhosfeitos.com/ensaios/Problemas-Do-Ensino-Desenvolvimental-a/66225634.html>. Acesso em: 30 de março de 2016.

DELARI, A. **Vigotski: consciência, linguagem e subjetividade**. São Paulo: Átomo e Alínea, 2013

DIAS SOBRINHO, J. D.; BALZAM, N. C. (Org.). **Avaliação Institucional: teoria e experiências**. São Paulo; 5ª ed., CORTEZ, 2011.

DUARTE, N. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana, 5ª ed. rev., Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

ELIAS, N. **Sobre o tempo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

ELKONIN, D. B. Enfrentando o problema dos estágios no desenvolvimento mental das crianças. **Educar em Revista**, n. 43, jan./mar. Curitiba, 2012.

FACCI, M. A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigotski. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 24, n. 62, abr. 2004, p. 64-8.

FARIAS, M. de F. **A concepção e a prática avaliativa dos professores de Química da Rede Estadual de Goiânia**. Dissertação (Mestrado em Química do Cerrado) – Programa de Pós-Graduação em Química da Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2004.

FERNANDES, C. de O. Avaliação sem reprovação: elementos para o debate. In: FETZNER, A. R. (Org.). **Ciclos em revista**. Avaliação: desejos, vozes, diálogos e processos. Rio de Janeiro: WAK, 2008, p. 53-70. v. 4.

FERNANDES, C. O.; FREITAS, L. C. de. **Indagações sobre o currículo: currículo e avaliação**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 10ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1999.

\_\_\_\_\_. **A importância do ato de ler**. 51ª ed. São Paulo: Cortez, 2011a.

\_\_\_\_\_. **Educação e Mudança**. 34 ed. rev. e atual. São Paulo: Paz e Terra, 2011b.

FREIRE, Paulo. **A máquina está a serviço de quem?**. Revista Bits: Textos Selecionados. São Paulo. V. I n. 7, maio de 1984.

\_\_\_\_\_. **Educação Física e conhecimento escolar nos anos iniciais do ensino fundamental**. 1999. 99f. Dissertação (Mestrado) - Escola de Educação Física,

Universidade de São Paulo, São Paulo, 1999.

FREITAS, L. C. de. **Ciclos ou Séries? O que muda quando se altera a forma de organizar os tempos espaços da escola?** Trabalho produzido para o GT Educação Fundamental. 27ª Reunião da ANPEd Caxambu – MG de 21 a 24 de novembro de 2004.

\_\_\_\_\_. Avaliação Institucional: induzindo escolas reflexivas. In FREITAS, L. C. de, et al. **Avaliação educacional** – caminhando pela contramão. Petrópolis: Editora Vozes, 2009.

\_\_\_\_\_. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**, 11ª ed. Campinas São Paulo: Papyrus, 2012.

FREITAS, R. A. M. da M.; LIMONTA; S. V. A educação científica da criança: contribuições da teoria do ensino desenvolvimental. In: **Linhas Críticas**, Brasília, v.18, nº 35, p. 69-86, jan/abr 2012.

FRIGOTTO, G. A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências sociais. In: JANTSCH, A. P.; BIANCHETTI, L. (Orgs). **Interdisciplinaridade: para além da filosofia do sujeito**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. p. 25-49.

GADOTTI, M. O Projeto Político-Pedagógico da Escola na perspectiva de uma educação para a cidadania. In: GADOTTI, M. et al. **Perspectivas atuais da educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

GÓMEZ, A. I. P. A aprendizagem escolar: da didática operatória à reconstrução da cultura na sala de aula. In: SACRISTÁN, J. G.; GÓMEZ, A. I. P. **Compreender e transformar o ensino**. 4 ed. Porto Alegre: Artmed, p. 53-65, 1998a. Tradução de Ernani F. da Fonseca Rosa.

\_\_\_\_\_. Ensino para a compreensão. In: SACRISTÁN, J. G.; GÓMEZ, A. I. P. **Compreender e transformar o ensino**. 4 ed. Porto Alegre: Artmed, p. 53-65, 1998b. Tradução de Ernani F. da Fonseca Rosa.

GONTIJO, C. M. M. Subsídios Teóricos-Metodológicos para o estudo da Leitura e da linguagem escrita. In: **15º Congresso da leitura do Brasil: Subsídio Teóricos-Metodológicos para o estudo da Leitura e da linguagem escrita**. Campinas: ALB, 2005. p. 1-12.

GOIÂNIA. Secretaria Municipal de Educação. **Projeto Escola para o Século XXI**. Proposta Curricular para o Ensino Fundamental da Rede Municipal de Educação de Goiânia. Prefeitura de Goiânia, 1998. Aprovada pelo Conselho Estadual de Educação de Goiânia (Resolução nº 266, de 29 de maio de 1998).

\_\_\_\_\_. Secretaria Municipal de Educação. **Proposta Político-Pedagógica para a Educação Fundamental da Infância e da Adolescência**. Aprovada pelo Conselho Municipal de Educação de Goiânia (Resolução nº 214, de 9 de dezembro de 2004).

\_\_\_\_\_. Secretaria Municipal de Educação. **Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental da Infância e da Adolescência: Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano**. Goiânia: Secretaria Municipal de Educação. Aprovada

pelo Conselho Municipal de Educação de Goiânia (Resolução nº 119, de 25 de junho de 2008a).

\_\_\_\_\_. Secretaria Municipal de Educação. **Proposta Político-Pedagógica para a Educação Fundamental da Infância e da Adolescência.** Aprovada pelo Conselho Municipal de Educação de Goiânia (Resolução nº 240, de 17 de dezembro de 2008b).

\_\_\_\_\_. Secretaria Municipal de Educação. **Programa para as Escolas Municipais com Atendimento em Tempo Integral.** Goiânia, 2013.

\_\_\_\_\_. Secretaria Municipal de Educação. **Infâncias e criança em cena:** por uma política de educação infantil para a Rede Municipal de Educação de Goiânia. Goiânia: SME, DEP, DEI, 2014.

HEACOX, D. **Diferenciação Curricular na Sala de Aula:** como efetuar alterações curriculares para todos os alunos. Lisboa: Porto Editora, 2006.

HERNÁNDEZ, F. **Transgressão e mudança na educação:** os projetos de trabalho. Porto Alegre: ArtMed, 1998. Tradução de Jussara Haubert Rodrigues.

HOFFMAN, J. **O jogo do contrário em avaliação.** Porto Alegre: Editora Mediação, 2005.

JOBIM E SOUZA, S. **Infância e Linguagem:** Bakhtin, Vygotsky e Benjamim. Campinas, São Paulo: Papirus, 1994.

LIMA, E. S. **Ciclos de Formação:** uma organização do tempo escolar. São Paulo: Sobradinho, 2002.

LIMONTA, S. V. Escola de Tempo Integral: desafios políticos, curriculares e pedagógicos. **Educação: Teoria e Prática**, Rio Claro, SP, v. 24, n. 46, mai./ago. 2014, p. 120-136.

LIMONTA, S. V.; SANTOS, L. de S. L. Escola de Tempo Integral: mais tempo para a aprendizagem e para o desenvolvimento. In: BARRA, V. M. L. da (Org.). **Educação: ensino, espaço e tempo na escola de tempo integral.** Goiânia: UFG, 2014, p. 209-228.

MAINARDES, J. **Projeto Diferenciação:** criando classes mais igualitárias por meio do trabalho diversificado. Ponta Grossa: UEPG, 2007. p. 1-19. Disponível em <<http://www.uepg.br/gppepe>> Acesso em: 06 abr. 2016.

MANACORDA, M. A. **Marx e a pedagogia moderna.** Campinas, SP: Editora Alínea, 2010.

MARTINS, L. M.; MARSIGLIA, A. C. G. **As perspectivas construtivistas e histórico-críticas sobre o desenvolvimento da escrita.** Campinas, SP: Autores Associados, 2015.

MOLL, J; LECLERC, G. Diversidade e tempo integral: a garantia dos direitos sociais. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 7, n. 13, jul./dez. 2013, p. 291-304.

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. Currículo, Conhecimento e Cultura. In:

BEUACHAMP, J.; PAGEL, S. D.; NASCIMENTO, A. R. do (Orgs.). **Indagações sobre o Currículo**. Brasília: MEC – Secretaria de Educação Básica, 2008.

MOYSÉS, L. **Aplicações de Vygotsky à educação Matemática**. Campinas, SP: Papirus, 1997.

MUNDIM, M. A. P. **Políticas de regulação na educação: uma análise da organização da escola em ciclos em Goiânia no período de 1998-2008**. Tese de Doutorado (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2009.

\_\_\_\_\_. **A Rede Municipal de Ensino de Goiânia e a implantação dos ciclos de formação (1997-2000)**. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2002.

NASCIMENTO, A. M. do. A infância na escola e na vida: uma relação fundamental. In: **Ensino fundamental de nove anos: orientações para inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília: Ministério da Educação Básica, 2007.

NUNES, M. F. R.; KRAMER, S. Linguagem e alfabetização: dialogando com Paulo Freire e Mikhail Bakhtin. In: **Revista Contemporânea de Educação**. Nº11, janeiro/julho de 2011. p. 26-47.

OLIVEIRA, M. K. de. O pensamento de Vygotsky como fonte de reflexão sobre a educação. **Cadernos CEDES**, Campinas, n.35, Papirus, 1995, p. 9-14.

PARANÁ, Secretaria do Estado da Educação. **Livro Didático Público – Educação Física**, Ensino Médio/vários autores. 2 ed. Curitiba: SEED-PR, 2007.

PARO, V. H. **Crítica da Estrutura da Escola**. São PAULO: Cortez, 2011.

PÉREZ, C. L. V.; SAMPAIO, C. S. Conversas sobre aprender e ensinar a ler e escrever: (nos) alfabetizando com as crianças sem cartilhas. In: LIBÂNEO, J. C.; ALVES, N. (Org.). **Temas da Pedagogia: Diálogos entre Didática e Currículo**. São Paulo, SP: Cortez, 2012. p.395-429.

PINSKY, J. Por uma História prazerosa e consequente. In: KARNAL, L. (Org.). **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas**. São Paulo: Contexto, 2004.

PONTES, J. P. et al. **Investigações matemáticas na sala de aula**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003 (Coleção Tendências em Educação Matemática).

PRAIA, J.; GIL-PEREZ, D.; VILCHES, A. O papel da natureza da ciência na educação para a cidadania. **Ciência & Educação**, Bauru, vol.13, n.2, 2007, p. 141-156. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1516-73132007000200001>> Acesso em: 02 de mai. 2016.

PRESTES, Z. **Quando não é quase a mesma coisa: traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2012.

SACRISTÁN, J. G. O currículo: os conteúdos do ensino ou uma análise da prática? In: SACRISTÁN, J. G.; GÓMEZ, A. I. P. **Compreender e transformar o ensino**. 4 ed.

Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 119-148. Tradução de Ernani F. Da Fonseca Rosa.

\_\_\_\_\_. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000. Tradução de Ernani F. Da Fonseca Rosa.

SAMPAIO, C. S.; RIBEIRO, T.; HELAL, I. Movimentos e itinerâncias alfabetizadoras: reflexões sobre a apropriação da linguagem escrita. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 1, 2011, p. 89-110.

SANTOS, S. O. **A Ampliação do tempo escolar em propostas de educação pública integral**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2009.

SANTOS, W. L. P. dos. Educação científica na perspectiva de letramento como prática social: funções, princípios e desafios. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 36, dez. 2007, p. 474-492. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n36/a07v1236.pdf>> Acesso em: 02 de mai. de 2016.

SASSERON, L. H.; CARVALHO, A. M. P. Alfabetização Científica: uma revisão bibliográfica. **Revista Investigações em Ensino de Ciências**, v. 16(1), p. 59-77, 2011. Disponível em: <[http://www.if.ufrgs.br/ienci/artigos/Artigo\\_ID254/v16\\_n1\\_a2011.pdf](http://www.if.ufrgs.br/ienci/artigos/Artigo_ID254/v16_n1_a2011.pdf)> Acesso em: 02 de mai. de 2016.

SASSERON, L. H. Alfabetização científica, ensino por investigação e argumentação: relações entre ciências da natureza e escola. **Revista Ensaio**. Belo Horizonte, v. 17, n. especial, nov. 2015, p. 49-67. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/epec/v17nspe/1983-2117-epec-17-0s-00049.pdf>> Acesso em: 02 de mai. de 2016.

SILVA, T. T. da. **Documentos de Identidade: Uma Introdução às Teorias de Currículo**. 3 ed. Editora Autêntica. 2010.

SMOLKA, A. L. B. **A criança na fase inicial da escrita: a Alfabetização como processo discursivo**. 12ª ed. São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 2008.

TÍLIO, R. Repensando a abordagem comunicativa: multiletramentos em uma abordagem consciente e conscientizadora. IN: ROCHA, C; MACIEL, R. (Orgs.). **Língua Estrangeira e Formação Cidadã: por entre discursos e práticas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.

TOASSA, G. Conceito de consciência em Vigotski. **Psicologia USP**, v. 17(2), 2006, p. 59-83.

\_\_\_\_\_. **Emoções e vivências em Vigotski: investigação para uma perspectiva histórico-cultural**. Tese de Doutorado (Doutorado em Psicologia) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e Interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus**. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

VALADARES, F. R. A implantação e implementação das escolas municipais de tempo integral na cidade de Goiânia. In: BARRA, V. M. L. da (Org.). **Educação: ensino, espaço e tempo na escola de tempo integral**. Goiânia: UFG, 2014, p. 21-48.

VASCONCELLOS, C. **Planejamento: Projeto de Ensino-aprendizagem e Projeto Político-Pedagógico - elementos metodológicos para a elaboração e realização**, 17 ed. São Paulo: Libertad Editora, 2007.

\_\_\_\_\_. **Currículo: a atividade humana como princípio educativo**. 3 ed. São Paulo: Libertad, 2011.

VEIGA, I. P. A. (Org.). **Projeto Político-Pedagógico da Escola: uma construção possível**. Campinas: Papirus, 1995.

\_\_\_\_\_. **Projeto Político-Pedagógico da Escola: uma construção possível**. 14 ed. Campinas: Papirus, 2002.

VILLAS BOAS, B. M. de F. Avaliação formativa e formação de professores: ainda um desafio. **Linhas críticas**, Brasília. v. 12, p. 75-90, jan/jun, 2006.

VIGOTSKY, L. V. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

\_\_\_\_\_. **Psicologia pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2004. Tradução Paulo Bezerra.

\_\_\_\_\_. A brincadeira e seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. In: *Psikhologia Razvitia Rebionka (2004)* – **Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais**, jun. de 2008. Tradução Zoia Prestes. Disponível em: <<http://www.ltds.ufrj.br/gis/anteriores/rvgis11.pdf>> Acesso em: 02 de fev. de 2016.

VIGOTSKII, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. Tradução Maria da Pena Villalobos. 11 ed. São Paulo: Ícone, 2010, p. 103-117.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2013a.

\_\_\_\_\_. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2013b.