

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO

SUMÁRIO

I.	INTRODUÇÃO	6
II.	DADOS DA INSTITUIÇÃO	9
III.	HISTÓRICO DA INSTITUIÇÃO DE ENSINO	10
IV.	NÍVEL DE ENSINO OFERTADO	13
V.	CRITÉRIOS PARA FORMAÇÃO DE TURMAS	14
5.1.	<i>Turmas atendidas</i>	14
5.2.	<i>Constituição das turmas</i>	14
5.2.1	<i>Adaptação</i>	17
5.2.2	<i>Momento do sono</i>	17
5.3	<i>Duração das aulas</i>	17
5.4	<i>Organização dos espaços físicos</i>	19
5.6	<i>Calendário Escolar</i>	20
5.7	<i>Organograma</i>	22
VI.	CARACTERIZAÇÃO DA COMUNIDADE ESCOLAR	23
6.1	<i>Descrição da Sociedade Brasileira, do Estado e do Município</i>	23
6.2	<i>Perfil dos educadores</i>	28
VII	OBJETIVOS, FUNDAMENTOS, PRINCÍPIOS E CONCEPÇÕES ORIENTADORAS DAS AÇÕES EDUCACIONAIS	31
7.1	<i>Objetivos</i>	31
7.1.1	<i>Objetivo do Projeto Político Pedagógico</i>	33
7.1.2	<i>Objetivos do Centro Municipal de Educação Infantil Cantinho Feliz – Unidade II</i>	34
7.2	<i>Fundamentos teóricos da Educação Infantil</i>	35
7.2.1	<i>Pressupostos Filosóficos</i>	37
7.2.2	<i>Pressupostos Psicológicos</i>	45
7.2.3	<i>Pressupostos Pedagógicos</i>	59
7.2.4	<i>Pressupostos Legais</i>	75
7.3	<i>Princípios da Educação Infantil</i>	92
7.4	<i>Concepções inerentes à Educação Infantil</i>	93
7.4.1	<i>Concepção de Educação Infantil</i>	93
7.4.2	<i>Concepção de homem</i>	98
7.4.3	<i>Concepção de mundo</i>	98
7.4.4	<i>Concepção de sociedade</i>	99
7.4.5	<i>Concepção de escola</i>	100
7.4.6	<i>Concepção de educação</i>	100
7.4.7	<i>Concepção de cultura</i>	101
7.4.8	<i>Concepção de trabalho</i>	101
7.4.9	<i>Concepção de cidadania</i>	104
7.4.10	<i>Concepção de conhecimento</i>	104
7.4.11	<i>Concepção de ensino-aprendizagem</i>	106
7.4.12	<i>Concepção de infância articulado à concepção de ensino e aprendizagem</i>	109
7.4.13	<i>Concepção de lúdico</i>	110
7.4.14	<i>Concepção de currículo</i>	111
7.4.15	<i>Concepção de formação humana integral</i>	112
7.4.16	<i>Concepção de Gestão Escolar</i>	114
7.4.17	<i>Articulação entre as ações do educar, cuidar e o brincar</i>	116
7.4.17.1	<i>Educar</i>	116
7.4.17.2	<i>Cuidar</i>	118
7.4.17.3	<i>Brincar</i>	124
VIII.	CURRÍCULO	127

8.1	<i>Concepção de Currículo</i>	127
8.2	<i>Proposta curricular para educação infantil</i>	127
8.3	<i>Metodologia: Proposta curricular para a Educação Infantil</i>	128
8.4	<i>Matriz curricular da educação infantil</i>	129
IX.	CONTEÚDOS SOCIOEDUCACIONAIS	133
X.	AVALIAÇÃO (critérios e instrumentos)	134
XI	ATUAÇÃO DAS INSTÂNCIAS COLEGIADAS	138
11.1	<i>APMF – Associação de Pais, Mestres e Funcionários</i>	138
11.2	<i>Conselho escolar</i>	139
11.3	<i>Conselho de classe</i>	140
XII.	PROPOSTA DE ADAPTAÇÃO DA CRIANÇA AO CENTRO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL CANTINHO FELIZ – UNIDADE II	143
XIII.	PROPOSTA DE ARTICULAÇÃO DA INSTITUIÇÃO COM A FAMÍLIA E A COMUNIDADE	145
XIV	PROPOSTA DE INCLUSÃO EDUCACIONAL	148
XV.	PROPOSTA DE AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL	150
XVI.	PROPOSTA DE FORMAÇÃO CONTINUADA	151
XVII	PROPOSTA DE ORGANIZAÇÃO DA HORA ATIVIDADE	153
XVIII.	PROGRAMAS E PROJETOS DESENVOLVIDOS NO CMEI	154
18.1	<i>Projeto Dança Alemã</i>	154
18.2	<i>Programa A União Faz a Vida</i>	156
18.3	<i>Projeto dia da Família na Educação</i>	157
18.4	<i>Projeto Integral</i>	160
18.5	<i>Projeto Escola de Pais</i>	164
18.6	<i>Projeto Noite do Pijama</i>	166
18.7	<i>Formatura</i>	167
XIX	PROPOSTA DE AVALIAÇÃO DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO	169
XX	PLANO DE AÇÃO	170
XXI	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	171
	ANEXOS	186

I - INTRODUÇÃO

A família é o primeiro grupo social com quem a criança convive. Através do grupo familiar ela entra em contato com os usos e costumes da sociedade em que passa a viver quando nasce. Quando a criança cresce, alguns aspectos do seu processo de desenvolvimento são entregues às instituições de Educação Infantil. Esta por sua vez tem o papel fundamental, pois é considerada a primeira etapa da Educação Básica, e deve propiciar relações significativas, prazerosas, críticas e criativas, isenta de qualquer autoritarismo, pressão, ameaça ou medos. Requer um fazer intencional, organizado, mediado pela ação do professor, que ofereça à criança um universo rico em experiências, conhecimentos e compreensão da realidade, onde lhe seja oportunizado a construção das aprendizagens que são fundamentais no seu processo de desenvolvimento, aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a conviver.

Com a Revolução Industrial e a busca da mulher pelo trabalho fora de sua residência, sentiu-se a necessidade de um local para deixar as crianças. No primeiro momento o pré-escolar não tinha fins educativos e sim caráter assistencialista, como também afastar as crianças pobres do mercado de trabalho.

No século XIX a pré-escola assume nova função, mais educadora do que assistencialista, criam-se os jardins de infância como compensadores de deficiências, ou seja, um trabalho com as crianças a fim de evitar posteriores problemas na 1.^a série (caráter preparatório).

Na década de 70 a pré-escola passa a ser vista como a solução para os problemas da 1.^a série.

Em 1982 a Educação Infantil passa a ser um fim em si mesma, o desenvolvimento global da criança, e não mais o preparo para a 1.^a série. Nesta época houve uma expansão dos estabelecimentos para a educação infantil, porém as leis de ensino ignoravam-na. A primeira lei n.º 4.024/61, não fez menção a pré-escola; a lei n.º 5.962/71, somente previa que as crianças de idade inferior a sete anos, recebessem consciente educação em escola maternal, jardins de infância e instituições equivalentes. No entanto, a nova Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional, 9.394/96, menciona e define o tratamento que deve ser dado para as crianças de 0 a 6 anos:

A Educação Infantil compreende a primeira etapa da Educação Básica e tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até 06 anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social complementando a ação da família e da comunidade. (LDB 9.394/96, art. 29)

A nova concepção de Educação Infantil em consonância com os fins da Educação expressa na legislação federal fundamenta-se nos interesses e necessidades básicas da criança, visando à atenção integral e o seu desenvolvimento global e harmonioso, inclusive com crianças portadoras de necessidades especiais.

O **Centro Municipal de Educação Infantil Cantinho Feliz - Unidade II**, tem por finalidade partir da realidade sociocultural dos alunos, dos conhecimentos de que já dispõem, buscando possibilitar o acesso ao conhecimento, confiando nas possibilidades individuais de cada um, propondo atividades significativas e prazerosas, nas quais, as crianças possam brincar, fantasiar e vivenciar diferentes linguagens, tais como: oral, gestual, musical, teatral, visual, escrita e matemática; incentivando a descoberta, a criatividade e a criticidade, favorecendo à criança o seu desenvolvimento, cognitivo, afetivo, motor e social.

Portanto, pensando na importância da Educação Infantil para o desenvolvimento da criança, estamos buscando através de leituras, discussões, reflexões, subsídios que nos deem suporte para que possamos construir juntos o Projeto Político Pedagógico para o **Centro Municipal de Educação Infantil Cantinho Feliz - Unidade II**.

O Projeto Político Pedagógico vai além de um simples agrupamento de plano de ensino e de atividades diversas. O projeto não é algo que é construído em seguida arquivado ou encaminhado às autoridades educacionais como prova do cumprimento de tarefas burocráticas. Ele é construído e vivenciado em todos os momentos, por todos os envolvidos com o processo educativo da escola.

O projeto busca um rumo, uma direção. É uma ação intencional, com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente. Por isso, todo projeto pedagógico da escola é, também, um projeto político por estar intimamente articulado ao compromisso sócio-político com os interesses reais e coletivos da população majoritária. É político no sentido de compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade. "A dimensão política se cumpre na medida em

que ela se realiza enquanto prática especificamente pedagógica" (Saviani 1983, p.93). Na dimensão pedagógica reside a possibilidade da efetivação da intencionalidade da escola, que é a formação do cidadão participativo, responsável, comprometido, crítico e criativo. Pedagógico, no sentido de definir as ações educativas e as características necessárias às escolas de cumprirem seus propósitos e sua intencionalidade.

Político e pedagógico têm assim uma significação indissociável. Nesse sentido é que se deve considerar o projeto político-pedagógico como um processo permanente de reflexão e discussão dos problemas da escola, na busca de alternativas viáveis à efetivação de sua intencionalidade, que "não é descritiva ou constativa, mas é constitutiva" (Marques, 1990). Por outro lado, propicia a vivência democrática necessária para a participação de todos os membros da comunidade escolar e o exercício da cidadania. Pode parecer complicado, mas trata-se de uma relação recíproca entre a dimensão política e a dimensão pedagógica da escola.

Dentro da legalidade, a elaboração do Projeto Político Pedagógico está amparada pela LDB 9394/1996 especificamente nos artigos 12,13 e 14, os quais serão descritos abaixo:

Art.12. Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de:

I – elaborar e executar sua proposta pedagógica;

Art. 13. Os docentes incumbir-se-ão de:

I – participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;

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 na escola. (Brasil, 1996).

II – IDENTIFICAÇÃO DO ESTABELECIMENTO

Denominação da instituição: Centro Municipal de Educação Infantil Cantinho Feliz - Unidade II

Endereço: Rua Gaspar Martins 1010 - Centro - CEP 85940-000

Telefone: (45) 3279-8121 (45) 99984-0447

Modalidade: Educação Infantil

E-mail: cmei_cantinhofeliz@hotmail.com

Município: QUATRO PONTES

Entidade Mantenedora: Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Esportes de Quatro Pontes.

Dependência Administrativa: Municipal

NRE: Toledo - Paraná

Turnos de funcionamento: matutino, vespertino e integral.

Data Fundação: 2022

III – HISTÓRICO DA INSTITUIÇÃO DE ENSINO

A localidade de Quatro Pontes surgiu na década de 50, através da colonização organizada pela empresa Industrial Madeireira Colonizadora Rio Paraná S/A MARIPÁ, que tinha sede na cidade de Toledo.

Esta companhia tinha adquirido, em 1945, os direitos sobre as terras da companhia inglesa "Madera del Alto Paraná", com o objetivo de: derrubar a mata; assentar colonos Riograndenses e Catarinenses, principalmente de origem Alemã e Italiana; comercializar a madeira extraída e a produção das colônias e estabelecer núcleos urbanos.

A previsão pela companhia colonizadora do estabelecimento de núcleos urbanos, estrategicamente localizados dentro da gleba e com finalidade pré-determinada, concretizou-se e desenvolveu-se nas áreas que hoje se constituem a cidade de Marechal Cândido Rondon, seus 09 distritos dos Municípios desmembrados, entre eles a cidade de Quatro Pontes.

A partir de 1951 começaram a radicar-se os primeiros colonos vindos do Rio Grande do Sul e Santa Catarina, trazidos pela Companhia MARIPÁ. A localidade de Quatro Pontes era então uma vila onde se situavam o armazém de provisões gerais para atender as necessidades da população, a Igreja, a escola e algumas casas; a maioria dos colonos estavam estabelecidos na área rural.

A extração madeireira foi uma das primeiras atividades comerciais importantes, que permeou a ocupação da região e favoreceu o surgimento de indústrias de beneficiamento de madeira, fomentando o comércio, atraindo os habitantes das áreas adjacentes até este pequeno núcleo de desenvolvimento, que posteriormente se solidificou como polo de um comércio forte, consubstanciando-se como o futuro Município de Quatro Pontes.

A companhia MARIPÁ realizou uma divisão de terra em propriedades com área média de 25 hectares, dimensões estas que ainda hoje caracterizam uma estrutura fundiária com pequenas e médias propriedades na região de Quatro Pontes.

A localidade de Quatro Pontes pertencia primeiramente ao Município de

Toledo e, após a emancipação do Município de Marechal Cândido Rondon, passou a ser distrito administrativo deste, pela Lei Municipal nº 31, de 31 de julho de 1962. Ainda em 1962 foi elevado a distrito judiciário pela Lei Estadual nº 3.668, de 31 de dezembro.

A principal atividade agrícola do Estado do Paraná, na época do surgimento de Quatro Pontes, era a Cafeicultura. Este cultivo atraiu os colonos locais, porém não se adaptou à região: a geada de 1955 frustrou as expectativas da cafeicultura e os colonos, de origem do Sul e pouco acostumados a essa cultura, concentraram seus esforços em policulturas e criação de subsistência, bem como na criação de suínos. A suinocultura constituiu-se em uma opção apropriada, dado as características culturais dos colonos e ao pequeno tamanho dos lotes em média de 25 ha., destacando-se, ainda hoje, na economia do Município de Quatro Pontes.

Na década de 70 deu-se uma profunda modernização na agricultura com a integração da cultura mecanizada; a soja passou a ser o cultivo predominante, junto com o milho e o trigo. Este cultivo, entretanto, não é rentável em propriedades de 25 hectares, o que veio a provocar a anexação das pequenas propriedades, diretamente pela compra ou pela locação, de forma a otimizar a exploração agrícola.

A profunda transformação ocorrida na agricultura de Quatro Pontes, mostrou dois sérios problemas: uma estrutura fundiária de pequenas propriedades inadequada para os novos cultivos totalmente mecanizados; o êxodo dos agricultores que não puderam adaptar-se a essa transformação, migrando para as grandes cidades e outras regiões da nova fronteira agrícola: Paraguai, Mato Grosso, Rondônia, etc.

A cidade de Quatro Pontes foi consolidando-se na sua região e em 24 de março de 1990 aconteceu um plebiscito votando pelo desmembramento de Marechal Cândido Rondon. Em 13 de setembro desse mesmo ano foi criado o Município de Quatro Pontes pela Lei Estadual 9.368, a instalação oficial deu-se no dia 01 de janeiro de 1993.

O município de Quatro Pontes tem população estimada em 3.998 habitantes, segundo o último censo demográfico de 2015. O Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) é 0,851, segundo o Atlas de Desenvolvimento Humano /PNUD, sendo o segundo maior do Paraná, somente perdendo para Curitiba.

Na população predomina a origem alemã com 90%, seguindo-se a italiana

com 5% e 5% de outras. O povo é simples, trabalhador, ligado às origens e apreciador de festas.

Na agricultura, a soja passou a ser o cultivo predominante, junto com o milho e o trigo. Enquanto que outros colonos concentram seus esforços em policulturas e criação de subsistência, bem como na criação de suínos. A suinocultura constituiu-se em uma opção apropriada, dado as características culturais dos colonos, destacando-se ainda hoje na economia local.

Quatro Pontes é 2º lugar em qualidade de vida no Paraná – IDH; 1º lugar na erradicação do analfabetismo do Paraná; destaque em redução da mortalidade infantil; 1º lugar em longevidade no Paraná.

Com a crescente demanda populacional, o Centro Municipal de Educação Infantil Cantinho Feliz, já existente em nosso município, não estava conseguindo dar conta de atender a demanda crescente de educandos, nesta perspectiva em 2022, foi criado o Centro Municipal de Educação Infantil Cantinho Feliz - Unidade II, localizado na Rua Gaspar Martins 1010 - Centro - CEP 85940-000, com dualidade com a Escola Municipal Dona Leopoldina.

A escolha da denominação “Cantinho Feliz”, teve origem no grande significado que os termos representam quando se tem como foco a convivência em sociedade, e, especialmente neste caso, envolvendo crianças na sua fase inicial da vida escolar infantil. A área onde se situa o Centro Municipal de Educação Infantil Cantinho Feliz – Unidade II, pertence à prefeitura Municipal de Quatro Pontes, atende a crianças de toda a cidade.

IV. NÍVEL DE ENSINO OFERTADO

O Centro Municipal de Educação Infantil Cantinho Feliz - Unidade II, atende a Educação Infantil com turmas de Maternal I ao Maternal II, sendo uma instituição que oferece atendimento parcial (período matutino e vespertino), período integral. O quadro de funcionários é constituído por: direção, coordenação, educadores infantis, estagiários, merendeiras e zeladoras, onde todos procuram fazer um trabalho em conjunto com a comunidade possibilitando assim uma socialização afetiva e educativa dos alunos.

V. CRITÉRIOS PARA FORMAÇÃO DE TURMAS

5.1. Turmas atendidas

Em 2022 o atendimento dar-se-á nas seguintes turmas:

TURMA	MATUTINO	VESPERTINO	INTEGRAL
Maternal I	A definir com a Matricula 2022	A definir com a Matricula 2022	A definir com a Matricula 2022
Maternal II	A definir com a Matricula 2022	A definir com a Matricula 2022	A definir com a Matricula 2022

5.2. Constituição de turmas

Para organização das turmas são respeitadas as condições concretas de desenvolvimento das crianças e suas singularidades, bem como os espaços físicos, equipamentos e materiais pedagógicos existentes no educandário, também observando o previsto na Deliberação 02/2014 – CEE. O critério estabelecido para a inserção do aluno na respectiva turma adotado é a idade.

No **Centro Municipal de Educação Infantil Cantinho Feliz - Unidade II**, as crianças são atendidas no **Maternal I** (de 2 a 2 anos 11 meses), **Maternal II** (de 3 a 3 anos 11 meses). As crianças são atendidas por Educadores Infantis, professores e auxiliares (estagiários do Ensino Médio e/ou Ensino Superior). Também são respeitados o espaço e o momento do brincar tanto, na sala de aula com material apropriado a idade, como também nos espaços coletivos.

A proposta pedagógica na Educação Infantil não deve adotar os princípios rígidos do ensino formal, mas também não pode sujeitar-se ao mero improviso, à atitude de deixar que as coisas simplesmente aconteçam. A criança precisa de limites firmes para se sentir protegida inclusive dela mesma; precisa de um espaço onde se sinta livre para agir, acertando ou errando, e deve ser o agente de seu desenvolvimento, sem receber ensinamentos prontos e estereotipados.

A educação tem que ser dialógica partindo do pressuposto de que o ser humano possui uma série de conceitos culturais os quais devem ser valorizados, pois os mesmos enriquecem e contribuem na construção de novos conhecimentos.

Considerar as crianças nos seus contextos sociais, ambientais, culturais e,

mais concretamente, nas interações e práticas sociais que lhes fornecem elementos relacionados às mais diversas linguagens e ao contato com os mais variados conhecimentos para a construção de uma identidade autônoma.

Oferecer às crianças momentos de brincadeiras, advindas de situações pedagógicas intencionais ou não que promovam a aprendizagem.

Auxiliar no desenvolvimento das capacidades de apropriação e conhecimento das potencialidades corporais, afetivas, emocionais, estéticas e éticas, na perspectiva de contribuir para a formação de crianças felizes e saudáveis.

Cuidar da criança é, sobretudo, dar atenção a ela como um ser humano que está em contínuo crescimento e desenvolvimento, compreendendo sua singularidade, identificando e respondendo às suas necessidades. Interessando-se pelo que a criança sente, pensa o que ela sabe sobre si e sobre o mundo, ampliando este conhecimento e suas habilidades, para que se tornem independentes e autônomas.

TURMAS	FAIXA ETÁRIA (corte etário em 31 de março)	QUANTIDADE DE ALUNOS POR TURMA		
		MATUTINO	VESPERTINO	INTEGRAL
Maternal I	2 anos a 2 anos 11 meses	A definir	A definir	A definir
Maternal II	3 anos a 3 anos 11 meses	A definir	A definir	A definir

⑩ **Chegada /acolhimento** – Recepção das crianças, contato com os familiares.

⑩ **Café da manhã** - os horários de alimentação podem e devem ser momentos pedagógicos.

⑩ **Banho de sol** – As crianças do berçário deverão ser levadas até a área externa para tomarem banho de sol.

⑩ **Atividades diversificadas** – estas atividades permitem que as crianças escolham o que desejam fazer. É um momento adequado para interações e observações significativas do professor junto às crianças podendo estes intervir e acompanhar o que elas fazem. São três propostas simultâneas de atividades; jogos de construção, atividades de artes (desenho, colagem, recorte, etc.), leitura de livros e revistas.

⑩ **Atividades livres ou orientadas** – são sempre planejadas pelo educador infantil e proposta para todo o grupo com uma intenção educativa. Todas as atividades são proposições importantes para se trabalhar observando as habilidades a serem desenvolvidas no período e nas diferentes áreas do conhecimento.

⑩ **Roda Interativa** – Trabalho coletivo planejado a partir de um conteúdo curricular previsto nos projetos, geralmente antecedido por uma verificação coletiva

de crianças ausentes, marcação da data, construção da rotina e finalizada com avisos e explicações sobre a atividade seguinte.

⑩ **Higiene pessoal** – Lavar as mãos com independência vestir-se e despir-se, usar o banheiro de modo cada vez mais autônomo faz parte do ato educativo. A escovação de dentes também deve ser incentivada, e ensinada pelo adulto, observando o manuseio adequado da escova.

⑩ **Almoço** – Momento essencial para o saudável desenvolvimento da criança, além de fazer parte do processo educativo. Durante as refeições, a criança tem a oportunidade de relacionar-se com o outro, adquirir muitos conhecimentos e ao mesmo tempo desenvolver sua autonomia.

⑩ **Descanso** – Momento em que as crianças devem repousar sem ser obrigadas a dormirem. O sono não deve ser entendido sempre da mesma maneira para cada faixa etária, pois cada criança possui um ritmo próprio em relação às horas de sono de que necessita.

⑩ **Hora da história** – Todos os dias são contadas ou lidas histórias de tradição oral ou da literatura infantil.

⑩ **Jantar** – É a última refeição servida no CMEI, geralmente é uma refeição com frutas, sucos.

⑩ **Avaliação do dia** – Trabalho orientado para a criança perceber a sequência lógica das atividades, bem como, o professor proceda a auto avaliação.

⑩ **Saída** – momento em que deve ser estimulado pelo adulto o retorno da criança no dia seguinte.

⑩ **Atividades de expressão:**

1) artística – as crianças são estimuladas a imaginar, isto é, povoar sua mente de ideias para se expressarem livremente. Ao modelar, desenhar ou pintar, a criança representa o que consegue perceber da realidade em que vive.

2) corporal – são sugeridas atividades físicas amplas ou específicas, na qual as crianças possam correr, subir, jogar, realizar jogos de regras, utilizar brinquedos do parque, etc.

3) musical – esta atividade contribui para a formação, desenvolvimento e equilíbrio da personalidade da criança. É oferecido um repertório variado (cantigas populares, cantigas de roda, músicas clássicas) e inclusive são incentivadas a criação de letras de canções e a utilização de instrumentos musicais.

OBS.: Esta é uma sugestão de rotina, onde ajustes podem ser feitos para

atender as especificidades de cada grupo e a sequência dos trabalhos.

5.2.1 – ADAPTAÇÃO

Ao entrar no CMEI a criança se depara com um novo ambiente, composto de adultos e crianças com os quais ela nunca interagiu. O distanciamento da família por longas horas do dia e a inserção em um novo ambiente, com rotinas específicas, exigirão da criança uma grande capacidade de adaptação. No entanto, este aspecto não diz respeito apenas à criança, mas exige de sua família e também dos profissionais que atuam na instituição um processo de adaptação.

É preciso respeitar o ritmo de cada criança, bem como suas manifestações de medo e ansiedade. Os pais e as mães devem ter o direito de circular nas dependências da escola, recebendo todas as informações necessárias sobre a rotina desenvolvida na instituição.

As informações sobre a história de vida da criança devem ficar registradas para possibilitar um atendimento mais qualificado.

O profissional do CMEI não deve incentivar as “fugas” dos pais, pois a criança deve ser informada de que eles precisam sair para trabalhar, mas que voltarão mais tarde para apanhá-la. Sair sem que a criança perceba não é o comportamento mais apropriado, pois ela precisa se sentir segura em relação aos adultos, tendo confiança de que não será enganada.

5.2.2 – MOMENTO DO SONO

O momento do sono deve ser respeitado para algumas crianças, mas não imposto a todas elas.

Crianças pequenas precisam de um ambiente calmo, aconchegante, para que seus momentos de sono não sejam perturbados. À medida que vai crescendo, a criança não necessitará mais de tantas horas de sono. É preciso proporcionar atividades alternativas para aquelas crianças que não quiserem ou não conseguir dormir. Alguns espaços poderão ser adaptados para este propósito: o canto de

leitura, atividades de pintura, desenho, etc.

5.3. Duração das aulas:

O Centro Municipal de Educação Infantil Cantinho Feliz - Unidade II, atende apenas em regime parcial e integral, sendo nos seguintes horários:

TURNO	HORÁRIO DE INÍCIO	HORÁRIO DE TÉRMINO
Matutino	7h10min	12h
Vespertino	13h10min	18h
Integral	7h30min	17h30min

No início do ano o relacionamento tanto professor/aluno como aluno/professor é um pouco trabalhoso, principalmente com as crianças que pela primeira vez frequentam o CMEI. Por ser um ambiente novo, há algumas manifestações de agressividade, choros, mas que vão sendo trabalhadas e estimuladas ao longo do ano. O grupo heterogêneo passa a ser coeso amável e o que antes era difícil passa a ser indispensável. As crianças criam laços de amor e cumplicidade tanto com seus professores como com seus amigos.

Procuramos organizar o planejamento das atividades numa metodologia que possibilite a construção do conhecimento e o desenvolvimento integral da criança, dentro de um contexto lúdico tomando por base os quatro pilares da educação, saber conhecer, saber fazer, saber conviver e saber ser.

Para tornar nosso CMEI um ambiente estimulador e agradável, colocamos ao alcance das crianças jogos, materiais, livros e brinquedos para que elas se sintam autônomas para manuseá-los à vontade.

Todos os profissionais do CMEI estão sempre prontos para receber as crianças com dedicação e carinho. Buscamos constantemente envolver a família e a comunidade nas ações do CMEI, pois este contato proporciona aos pais conhecimento sobre o trabalho realizado, bem como nos permite conhecer melhor a realidade dos alunos, favorecendo assim a organização de atividades mais relacionadas ao cotidiano da criança.

Neste Estabelecimento de Ensino atuam nas turmas de Berçário à Maternal II profissionais concursados mediante Concurso Público Municipal para a função de Educador Infantil. Estes possuem formação profissional que os habilitam ao trabalho em sala de aula. A jornada de trabalho do educador é de 30 (trinta) horas semanais

sendo que desempenharão suas atividades em 06 (seis) horas diárias consecutivas.

De acordo com a Lei Nº. 9394/96, que estabelece a carga horária anual mínima de 800 horas distribuídas por no mínimo de 200 dias letivos.

Carga horária semanal de 20 horas para o aluno e 30 horas para o professor em sala de aula, sendo que destas 09 (nove) horas são destinadas a planejamento de atividades e formação continuada.

O Recesso Escolar e as Férias ocorrem de forma diferenciada respeitando o ano letivo de 200 dias, prevendo intervalo em julho e janeiro, no qual é ofertado a colônia de férias.

A Colônia de Férias acontece no próprio estabelecimento. As famílias são consultadas com antecedências e é estipulado o um prazo para inscrição. Esses procedimentos de faz necessário para verificar quais e quantas crianças precisam de atendimento neste período. Feito esse levantamento a Equipe Pedagógica e SMED organiza o atendimento em período parcial, ofertando atividades educativas, recreativas, alimentação e cuidados.

5.4. Organização dos espaços físicos

A instituição possui 379,80 m² de área construída e 279,00m² de área livre. A entrada principal conta com espaço de acesso, com um portão alto, dentro das normas exigidas na legislação, possui um toldo com que permite o acesso de carros em dias chuvosos até a entrada da instituição, para embarque e desembarque das crianças. Possui rampa de acesso ao prédio devido a um pequeno desnível. O acesso a algumas portas não apresenta degraus. Os sanitários são suficientes e adequados para a idade atendida, também, não possui sanitários para uso de portadores de necessidades físicas especiais. Conta com 04 salas para atendimento às crianças, 01 sala para os docentes, 01 brinquedoteca, 01 cozinha, 01 sala para a direção e coordenação e 01 sala para a secretaria. Ainda, no saguão há um espaço com grama sintética para a atualização com brinquedos e motocas, ao lado da construção possui um espaço com parquinho. Não há sala para biblioteca, porém, os alunos matriculados nas instituições de ensino utilizam a biblioteca pública municipal, o espaço é amplo o que permite desenvolver atividades e contação de histórias, ambiente arejado, ventilado e possui claridade/luminosidade suficiente. A cozinha possui 17,29 m² de área, sendo um bom espaço possui luminosidade, é

arejada e possui ventilação adequada.

⑩ **Materiais e equipamentos**

A Instituição conta com os seguintes equipamentos e materiais

-

Equipamentos	Quantidades
Computadores	02 Un
Televisores	04 Un
Impressora Colorida Multifuncional	01 Un
Rádio	04 Un
Notbook	08 Un

O **acervo bibliográfico** atualizado é de 703 exemplares, sendo 600 livros de literatura infantil, 103 livros didáticos.

⑩ **Jogos pedagógicos e materiais didáticos**

30 Peças de alinhavos, 8 blocos lógicos, 15 perceptivo visual, 1 esquema corporal, 2 mesas aramados com 6 jogos e 20 caixas de quebra cabeça.

5.6. Calendário Escolar 2020

O Calendário Escolar é elaborado anualmente pela Secretaria Municipal de Educação juntamente com os dirigentes das escolas e CMEI. Cabendo ao NRE analisar e homologar o mesmo.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO E DO ESPORTE
ANEXO DA RESOLUÇÃO Nº 3.592/2019 - GS/SEED

CENTRO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL - CANTINHO FELIZ

CALENDÁRIO ESCOLAR - 2020

NÚCLEO REGIONAL DE EDUCAÇÃO DE TOLEDO
SETOR DE ESTRUTURA E FUNCIONAMENTO
ESTE CALENDÁRIO ESTÁ DE ACORDO
COM A LEGISLAÇÃO VIGENTE.
TOLEDO, 18/12/2019
Téc. Pedagógico

Lurdes Pauluk Giaretta

RG 5.051.015-8

SEF/NRE - TOLEDO

D	S	T	Q	Q	S	S
			1	2	3	4
5	6	7	8	9	10	11
12	13	14	15	16	17	18
19	20	21	22	23	24	25
26	27	28	29	30	31	

1 - Ano novo

D	S	T	Q	Q	S	S
						1
2	3	4	5	6	7	8
9	10	11	12	13	14	15
16	17	18	19	20	21	22
23	24	25	26	27	28	29

25 - Carnaval 26 - Cinzas

D	S	T	Q	Q	S	S
1	2	3	4	5	6	7
8	9	10	11	12	13	14
15	16	17	18	19	20	21
22	23	24	25	26	27	28
29	30	31				

D	S	T	Q	Q	S	S
			1	2	3	4
5	6	7	8	9	10	11
12	13	14	15	16	17	18
19	20	21	22	23	24	25
26	27	28	29	30		

10-Palmeira / 12-Páscoa / 21-Tiradentes

D	S	T	Q	Q	S	S
					1	2
3	4	5	6	7	8	9
10	11	12	13	14	15	16
17	18	19	20	21	22	23
24	25	26	27	28	29	30
31						

1 - Dia do Trabalhador

D	S	T	Q	Q	S	S
	1	2	3	4	5	6
7	8	9	10	11	12	13
14	15	16	17	18	19	20
21	22	23	24	25	26	27
28	29	30				

11 - Corpus Christi

D	S	T	Q	Q	S	S
			1	2	3	4
5	6	7	8	9	10	11
12	13	14	15	16	17	18
19	20	21	22	23	24	25
26	27	28	29	30	31	

D	S	T	Q	Q	S	S
						1
2	3	4	5	6	7	8
9	10	11	12	13	14	15
16	17	18	19	20	21	22
23	24	25	26	27	28	29
30	31					

07 - Amostra Pedagógica

D	S	T	Q	Q	S	S
		1	2	3	4	5
6	7	8	9	10	11	12
13	14	15	16	17	18	19
20	21	22	23	24	25	26
27	28	29	30			

7 - Independência 13 - Desfile Cívico Escolar

D	S	T	Q	Q	S	S
				1	2	3
4	5	6	7	8	9	10
11	12	13	14	15	16	17
18	19	20	21	22	23	24
25	26	27	28	29	30	31

12 - Nossa Sra. Aparecida

13 - Dia do Professor antecipado

D	S	T	Q	Q	S	S
1	2	3	4	5	6	7
8	9	10	11	12	13	14
15	16	17	18	19	20	21
22	23	24	25	26	27	28
29	30					

2 - Finados

15 - Proclamação da República

D	S	T	Q	Q	S	S
		1	2	3	4	5
6	7	8	9	10	11	12
13	14	15	16	17	18	19
20	21	22	23	24	25	26
27	28	29	30	31		

19 - Emancipação Política do PR

25 - Natal

	Início/Término das aulas
	Estudo e Planejamento
	Fechamento do Semestre
	Férias
	Recessos
	Feriados
	Fechamento do ano letivo

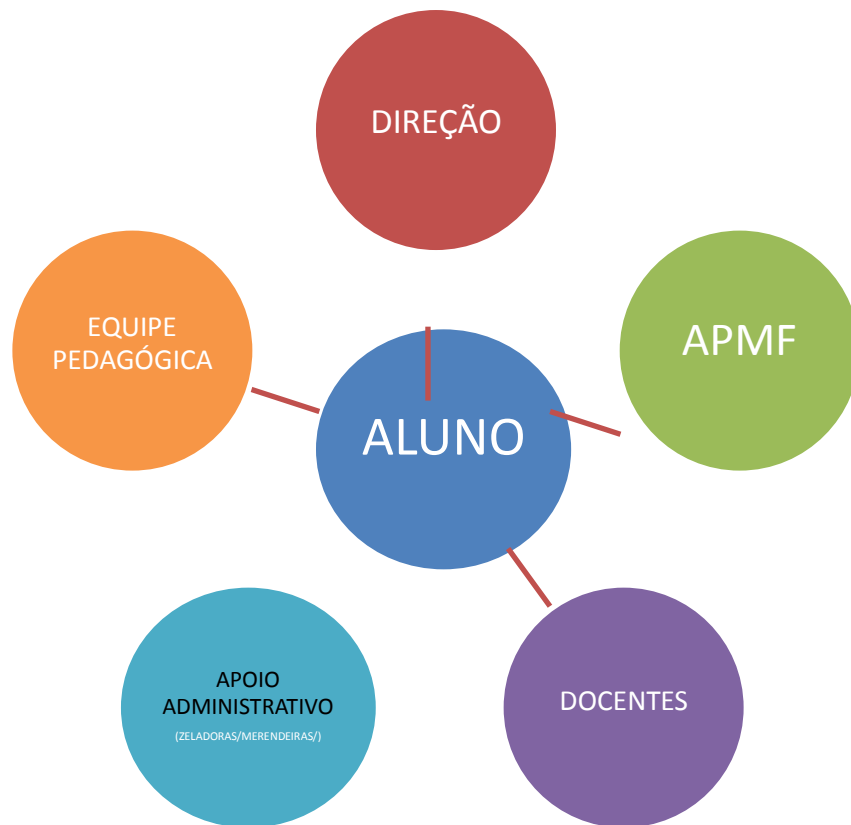
FÉRIAS/RECESSOS DISCENTES	MÊS	DIAS
janeiro / férias		30
fev / férias		5
julho / recessos		0
dez / férias		13
outros recessos		7
Total		55

FÉRIAS/RECESSO/DOCENTES	MÊS	DIAS
janeiro / férias		27
fev / recessos		0
julho / recessos		0
dez / recessos		13
outros recessos		7
Total		47

Avaliação Semestral
1º Semestre- de 10/02 a 14/07- 102 dias letivos
2º Semestre- de 15/07 a 11/12 - 102 dias letivos
Total: 204 dias letivos

1. Os dias destinados ao Estudo e Planejamento para profissionais da educação não poderão ser computados para cumprimento da exigência legal da carga horária letiva para os estudantes.
Deliberação nº 02/2018 - CEE/PR.
2. O dia do Professor será comemorado em recesso antecipado no dia 13/10.
3. No dia 7 de Agosto se comemora o Dia do Funcionário de Escola.
4. No dia 11 de Agosto se comemora o Dia do Estudante.
5. No dia 28 de Outubro se comemora o Dia do Servidor Público.
6. No dia 20 de Novembro se comemora o Dia da Consciência Negra.

5.7. Organograma



VI – CARACTERIZAÇÃO DA COMUNIDADE ESCOLAR

6.1. Descrição da Sociedade Brasileira, do Estado e do Município.

A Lei Federal nº 9394, de 20/12/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, conhecida como Lei Darcy Ribeiro, estabelece que a “Educação dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

Estabelecendo-se um paralelo entre a análise da conjuntura mundial e a conjuntura brasileira, podemos dizer, em linhas gerais que: neste início de milênio, a sociedade brasileira vive um momento de rápidas transformações econômicas e tecnológicas, ao mesmo tempo em que os avanços na cultura e na educação transcorrem de forma bastante lenta. Em função de uma economia dependente, não se desenvolveu uma cultura e um sistema educacional que pudessem fortalecer a economia, fazendo-a caminhar para a autossuficiência.

Ao lado de uma enorme ampliação dos recursos de comunicação e informação especialmente nos grandes centros, a solidariedade é pouco vivida nas comunidades, assim como são pouco cultivados os bens culturais locais. Por outro lado, a degradação dos ambientes intensamente urbanizados, nos quais se insere a maior parte da população brasileira e nos quais a fome, a miséria, a injustiça social, a violência e a baixa qualidade de vida estão facilmente presentes. É preciso questionar a posição que está reservada aos jovens na escola, nos grupos comunitários, na Nação.

Diante dessa conjuntura, há uma expectativa na sociedade brasileira para que a educação se posicione na linha de frente da luta contra as exclusões, contribuindo para a promoção e integração da cidadania, não como meta a ser atingida num futuro distante, mas como prática efetiva.

Com princípios da política pública adotada e já amplamente divulgada estão: a Educação como direito de todos os cidadãos, a valorização do professor e de todos os profissionais da educação; o trabalho coletivo e a gestão democrática em todos os níveis institucionais; e o atendimento às diferenças e a diversidade cultural.

No Brasil, o reconhecimento do direito à educação da criança na idade entre o nascimento e sua entrada no ensino obrigatório é recente, sendo expressa na

Constituição de 1988 e reafirmada no Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), Lei Orgânica de Assistência (1993) e lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996).

A expansão das instituições destinadas a crianças na idade da Educação infantil inicia a partir da segunda metade do século XX a partir de dois grandes movimentos: a implementação pela antiga Legião Brasileira de Assistência (LBA) e do Programa Creche Casulo, destinado a crianças carentes de até 6 anos de idade, além dos programas de apoio do Ministério da Educação aos Estados e municípios para o atendimento, em pré-escolas, às crianças com idade próxima daquela de escolaridade obrigatória.

A inclusão da criança de até seis anos de idade no artigo que trata dos direitos à educação na Constituição de 1988 é, portanto, um marco de grande importância. Pois fica explicitado que “o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de (...) atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade” (Art. 208, Inciso IV).

Após a aprovação da Constituição de 1988, houve a discussão para implantação de uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), promulgada em dezembro de 1996. Na LDB a Educação infantil é tratada numa seção específica: a seção II, do Capítulo III, que se refere à educação básica. São três os artigos que a compõem:

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

Art. 30. A educação infantil será oferecida em:

I – creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade;

II – pré-escolas, para crianças de quatro a seis anos de idade.

Art. 31. Na educação infantil a avaliação far-se-á mediante acompanhamento do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo que para o acesso ao ensino fundamental.

A LDB assim como a Constituição de 1988, estabelece que os municípios devem atuar prioritariamente no Ensino Fundamental e na Educação infantil, e os estados nos ensinos fundamental e médio. Entretanto, esses instrumentos também afirmam a função normativa, redistributiva e supletiva da União e dos Estados com relação a Educação Infantil segundo regime de colaboração entre as instâncias de governo, que deve reger a educação nacional.

O processo de revisão da legislação se apresenta com a finalidade de compatibilização ao estabelecido na Constituição da República Federativa do Brasil, de 05 de outubro de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 9394, de 20 de dezembro de 1996 e na Constituição do Estado do Paraná, de 24 de abril de 2000.

A LDB n.º 9394/96, ao incorporar os dispositivos da Constituição Federal de 1988, entende a Educação Infantil como etapa inicial da Educação Básica e, portanto, direito inalienável de cidadania e dever do Estado.

As discussões nacionais indicam o esforço pela democratização e acesso de todo cidadão aos bens materiais e culturais produzidos pela humanidade. Além da democratização do ensino, busca-se uma Educação Infantil universal e de qualidade para a criança brasileira de zero a cinco anos.

O desenvolvimento humano é contínuo, estendendo-se por toda a vida do indivíduo. Este desenvolvimento é constituído por períodos que se distinguem entre si pelo predomínio de estratégias e possibilidades específicas de ação, interação e aprendizagem.

A integração da Educação Infantil, no âmbito da Educação Básica, é fruto de debates nacionais desenvolvidos especialmente por educadores, pesquisadores e outros segmentos organizados, tendo em vista a definição de políticas públicas que atendam ao pleno desenvolvimento da criança brasileira.

A legislação em vigor inclui nas políticas educacionais da União a responsabilidade dos Estados e Municípios que, em regime de colaboração, devem definir eixos unificadores a serem respeitados pelos sistemas de ensino, os quais deverão estar expressos em seus Planos de Ação.

O ordenamento constitucional brasileiro atribui às crianças direitos de cidadania, definindo que sua proteção integral deve ser assegurada pela família, pela sociedade e pelo poder público, com absoluta prioridade.

A política nacional para a infância deve considerar as crianças como sujeitos de direito e alvo preferencial de políticas públicas integradas com a colaboração e a participação de todos os segmentos da sociedade, em especial as secretarias de educação e saúde, de assistência social, justiça, trabalho, os conselhos de direito das crianças, os conselhos tutelares e, ainda, os juizados das varas de infância e família, em conjunto com os órgãos de informação e comunicação.

A Constituição Federal de 5 de outubro de 1988, em seu artigo 193, Título VIII

- Da Ordem Social, afirma que tem “*como objetivo o bem-estar e a justiça sociais*”.

Assegura para a infância brasileira, no artigo 203, na Seção IV - Da Assistência Social, “*a proteção à família, à maternidade, à infância, à adolescência...*”. O artigo 205, Seção I - Da Educação, afirma que “*A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa...*” Ainda no artigo 208, inciso IV “*... atendimento em creche e pré-escola às crianças de 0 a 6 anos de idade.*” O artigo 227, Capítulo VII - Da Família, Da Criança, afirma que “*É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.*” No parágrafo 1º deste artigo, “*O Estado promoverá programas de assistência integral à saúde da criança e do adolescente...*”

Os mesmos Direitos da Criança estão presentes de forma semelhante na Constituição do Estado do Paraná no artigo 173 - Da Assistência Social, no artigo 179 - Da Educação e no artigo 216 - Da Família, Da Mulher, Da Criança, Do Adolescente e do Idoso. Garante, ainda, a competência ao Poder Público do Estado quanto à normatização e aplicação das diretrizes para a Educação Infantil e a atuação dos Municípios nos programas educacionais, assim descritos no artigo 183, Seção I - Da Educação:

Compete ao Poder Público Estadual normalizar e garantir a aplicação das normas e dos conteúdos mínimos para o ensino pré-escolar, fundamental e médio e de educação especial, de maneira a assegurar a formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos universais, nacionais e regionais.

Finalmente a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, apresenta três artigos que estabelecem as formas de organização para o atendimento às crianças até seis anos de idade e encaminham o princípio do direito à educação. Assim, a lei define no artigo 29:

A Educação Infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

A **comunidade escolar** é composta por crianças de diferentes níveis e com histórias de vida das mais diversas. A mesma está inserida num contexto em que os filhos, por vários motivos, não tem os pais presentes no seu dia-a-dia ou até mesmo

não os têm presentes em suas vidas, acarretando com isso dificuldades no processo ensino-aprendizagem.

As famílias atendidas nesta unidade escolar são em sua maioria de origem brasileira, tendo algumas famílias de origem alemã, italiana e em torno de 5% de outras.

Quanto ao nível de instrução, a maioria dos pais possui ensino fundamental, médio e ensino superior.

Grande parte das famílias possui casa própria, construída em alvenaria e mista, ligadas à rede de água, esgoto e energia elétrica.

Devido ao crescimento do número de crianças no Município e a maior procura de vagas na instituição, em 2022 foi criado o Centro Municipal de Educação Infantil Cantinho Feliz - Unidade II, o CMEI utiliza-se de um espaço em dualidade com a Escola Municipal Dona Leopoldina, com 208.09m².

Os dados gerais de educação refletem o seu avanço nos últimos anos em Quatro Pontes. Porém, o desempenho do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) demonstra que a educação municipal foi bem mais eficiente em alcançar as metas do IDEB do que a educação estadual.

O IDEB é estimado a partir dos dados sobre aprovação, repetência e evasão escolar e as médias de desempenho nas avaliações do INEP, para as unidades da federação e para o país, e o desempenho dos alunos do ensino básico na "Prova Brasil" (Ensino Fundamental) e SAEB (Ensino Médio), para os municípios. Enquanto os anos iniciais, mantidos pela prefeitura, apresentou evolução no seu indicador e os anos finais, de responsabilidade do Governo Estadual, não evoluiu de forma significativa.

6.2 PERFIL DOS EDUCADORES

Para cumprir suas finalidades e competências básicas o CMEI conta com os seguintes recursos humanos:

- ⑩ **Diretor** – gestor da instituição que encaminha as necessidades identificadas pelo grupo do CMEI, buscando soluções, valorizando a qualidade da educação oferecida.
- ⑩ **Secretária** – responsabiliza-se pelo pleno funcionamento da Secretaria, mantendo em dia a escrituração, arquivos, fichários e correspondência escolar.
- ⑩ **Coordenador Pedagógico** – coordena o planejamento e a execução das ações pedagógicas.
- ⑩ **Educador Infantil** – atua diretamente junto às crianças, organizando situações de aprendizagem estimulantes e criativas. Sua ação se concretiza apoiando as crianças, dialogando com as famílias, incentivando, questionando, cuidando.
- ⑩ **Auxiliar de Educador Infantil** – apoia o professor no desenvolvimento das atividades, contribuindo para o processo de aprendizagem das crianças.
- ⑩ **Família** – Pessoas, que em casa, são responsáveis pela educação da criança. As famílias constituem parte da comunidade do CMEI.
- ⑩ **Funcionário de Apoio** – mantém o CMEI sempre limpo em todas as suas dependências, zelando pelo bem-estar das crianças.
- ⑩ **Cozinheira** – prepara os alimentos conforme orientação do setor de nutrição; faz a distribuição das refeições para as crianças e informa a nutricionista possíveis falhas ou irregularidades que prejudiquem o bom andamento do serviço.

Para as funções de suporte pedagógico: direção e coordenação são designados professores efetivos. O diretor é indicado pelo Prefeito Municipal bem como a coordenação pedagógica observando o perfil profissional, habilitação exigida no Plano de Cargos e Salários do Magistério Municipal.

O Plano de Cargos e Salário do Magistério Público Municipal contempla os profissionais do magistério com 6 horas/aula de atividades semanais, as quais devem ser cumpridas no estabelecimento de ensino para planejamento, organização de materiais didáticos/pedagógicos, atendimento às famílias dos alunos, capacitação profissional, dentre outras funções relacionadas ao cargo.

Na tabela a seguir são demonstrados os funcionários com as suas funções e habilitação:

<i>FUNCIÓNARIO</i>	<i>GRADUAÇÃO</i>	<i>ESPECIALIZAÇÃO</i>	<i>FUNÇÃO</i>
ANA MARIA HEEP	PEDAGOGIA	EDUCAÇÃO ESPECIAL	EDUCADOR INFANTIL
ANA PAULA NOÉ MARTINI	MAGISTÉRIO/ PEDAGOGIA	--	EDUCADOR INFANTIL
ANDRÉIA SIEWERDT	ENSINO MÉDIO	--	ZELADORA/MEREN DEIRA
ANDRESSA LAIS SAUER	CURSANDO PEDAGOGIA	--	AUXILIAR DE EDUCADOR INFANTIL
ÂNGELA CRISTINA REDIESS	PEDAGOGIA	--	EDUCADOR INFANTIL
ÂNGELA KARINA SCHULTZ POOTZ	LETRAS PORTUGUÊS/AL EMÃO PEDAGOGIA	--	EDUCADOR INFANTIL
ANGÉLICA BORELI FRIDRICH	PEDAGOGIA	PSICOPEDAGOGIA FORMAÇÃO DE TUTORES GESTÃO PÚBLICA	EDUCADOR INFANTIL COORDENADORA PEDAGOGICA
CARMEN REGINA NICARETTA BOUFLEUHER	ENSINO FUNDAMENTAL	--	ZELADORA/MEREN DEIRA
CASSIANA CAROLINA HENICK SCHMITT	MAGISTÉRIO	--	EDUCADOR INFANTIL
CLAUDETE MONTIPÓ	PEDAGOGIA	EDUCAÇÃO INFANTIL E ALFABETIZAÇÃO	EDUCADOR INFANTIL
DEBORA FERNANDA BARBOZA	PEDAGOGIA	Educação infantil Práticas em sala de aula	EDUCADOR INFANTIL
DHÉSICA DOS SANTOS FRANCO	ENSINO MÉDIO	--	ZELADORA/MEREN DEIRA
ERNA MARIA KROHN	ENSINO MÉDIO	--	ZELADORA/MEREN DEIRA
GENIR TEREZINHA FINKLER WAMMES	PEDAGOGIA	Gestão escolar	EDUCADOR INFANTIL
ILAINI KOCH HARDT	MAGISTÉRIO/ PEDAGOGIA	--	EDUCADOR INFANTIL
JENELY BORBA SCHENIDER	MAGISTÉRIO EDUCAÇÃO FÍSICA	--	EDUCADOR INFANTIL
JULIANA WITCZAK	PEDAGOGIA	--	EDUCADOR INFANTIL
KIMBERLY SCHNEIDER DE BORBA	MAGISTÉRIO/ PEDAGOGIA	--	EDUCADOR INFANTIL
LARA GOES DE PAULA	MAGISTÉRIO LETRAS/ ESPANHOS	--	EDUCADOR INFANTIL
LURDES HEIN SCHARNETZKI	ENSINO MÉDIO	--	ZELADORA/MEREN DEIRA
MARIA ELENA KOCH	MAGISTÉRIO/ PEDAGOGIA	--	EDUCADOR INFANTIL

MARILENE SCHERER	PEDAGOGIA	--	EDUCADOR INFANTIL
MARLIZE MARIA MARSCHALL TONELLI	ENSINO MÉDIO	--	EDUCADOR INFANTIL
MAURA DA COSTA DA SILVA	PEDAGOGIA	--	EDUCADOR INFANTIL
MÔNICA ESTER BOGORNÍ DE QUEIRÓZ	MAGISTÉRIO/ PEDAGOGIA	Gestão escolar	EDUCADOR INFANTIL
NOELI TEREZA NICOLAY LUNKES	PEDAGOGIA	--	EDUCADOR INFANTIL
PAULA CRISTINA BOUFLEUHER VERGUTZ	MAGISTERIO LETRAS/PORTUGUES	Gestão escolar	EDUCADOR INFANTIL
RAQUEL FIETZ	PEDAGOGIA	Práticas na sala de aula Educação especial inclusiva	EDUCADOR INFANTIL
ROSANE HOFFMANN	PEDAGOGIA	--	EDUCADOR INFANTIL
ROSELENE TERESINHA SAUER DEVES	PEDAGOGIA	Gestão escolar	EDUCADOR INFANTIL COORDENADORA PEDAGÓGICA
SOELI GORZELANSKI TRENKEL	MAGISTÉRIO PEDAGOGIA	--	EDUCADOR INFANTIL
SCHEILA ANDRÉIA LANG KUSSMIRSKI	HISTÓRIA PEDAGOGIA	Educação Infantil e Séries iniciais Biblioteconomia Coordenação Pedagógica e Supervisão Escolar	DIRETORA

Quadro 01 – Recursos Humanos

VII – OBJETIVOS, FUNDAMENTOS, PRINCÍPIOS E CONCEPÇÕES ORIENTADORAS DAS AÇÕES EDUCACIONAIS

7. 1. Objetivos

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases, a Deliberação 014/99 e o parecer 04/98 os estabelecimentos de ensino tem a responsabilidade de elaborar e executar sua proposta pedagógica envolvendo o corpo docente e a comunidade escolar, constituindo-se em um ato intencional e diversificado que atenda às políticas de apoio, especificidades de cada modalidade de ensino, considerando as diferenças culturais, regionais e locais que assegurem a formação do cidadão. Outro objetivo fundamental é que haja responsabilidade pela assimilação do conhecimento elaborado para a construção de novos conhecimentos direcionados pelo princípio pedagógico integrador, interdisciplinar e criativo com planejamento participativo. Para tanto se faz necessário, um projeto social condutor que enfoque uma concepção de homem e sociedade que se pretende atingir, em que se ressaltem os valores, rumos e normas que devem ser construídos em conjunto. Assim sendo, é fundamental desenvolver um ensino pautado nos princípios de igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; o pluralismo de ideias e concepções pedagógicas; o respeito à liberdade e o apreço a tolerância; a valorização do profissional da educação escolar e a gestão democrática garantindo padrão de qualidade.

O objetivo do **Centro Municipal de Educação Infantil Cantinho Feliz - Unidade II** é consolidar e ampliar o espaço de reflexão permanente sobre a educação, organização e reelaboração de práticas educativas e pedagógicas; acompanhando e avaliando a execução de metas que visem sempre à melhoria da qualidade de ensino deste estabelecimento.

A meta deste Projeto Político Pedagógico é construir, através da cooperação entre a equipe administrativa, pedagógica, agentes educacionais, pais e comunidade em geral, um CMEI com base nos seguintes objetivos:

- Compreender a cidadania como participação social e política, assim como exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando, no dia a dia,

atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito.

- Posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais, utilizando o diálogo como forma de mediar conflitos e de tomar decisões coletivas.

- Desenvolver as potencialidades do discente, na formação de um cidadão crítico e consciente de sua cidadania – seus direitos e deveres – fazendo valer assim a verdadeira democracia, onde a justiça e a igualdade se fazem presentes.

- Ampliar e tornar efetivo o espaço de reflexão permanente sobre educação, organizando, acompanhando e avaliando a execução de metas que visem a melhoria da qualidade do ensino junto aos educadores deste CMEI, como também viabilizar e dinamizar as diretrizes e normas propostas pela SMED.

- Fortalecer os vínculos familiares, os laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social.

- Conhecer características fundamentais do Brasil nas dimensões sociais, materiais e culturais como meio para construir progressivamente a noção de identidade nacional e pessoal e o sentimento de pertinência aos pais.

- Para tanto, o CMEI deve promover, constantemente o diálogo, o crescimento integral de seus alunos, aceitando a diversidade, resgatando valores éticos e estéticos. Educação e a liberdade implicam em criar um clima de respeito e tolerância, de autonomia e independência para toda comunidade educativa.

Seguindo as prerrogativas do Art. 15 da Deliberação 02/2014 – CEE, as instituições que ofertam Educação Infantil devem:

Ter como objetivo garantir às crianças acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças e:

- I - propiciar oportunidades para apropriação de conhecimentos e valores pela e com a criança;
- II - proporcionar o contato com as múltiplas linguagens de forma significativa, sem sobreposição do domínio do código escrito sobre as demais atividades;
- III - conceber o jogo e o brinquedo como formas de aprendizagem a serem utilizadas com a criança;
- IV - estimular a observação, o respeito e a preservação da natureza, despertando atitudes de cuidado com o meio ambiente e o interesse para protegê-lo e melhorá-lo;
- V - incentivar o conhecimento sobre a biodiversidade, a sustentabilidade da vida na Terra e o não desperdício dos recursos naturais, conforme a Deliberação específica de Educação Ambiental do CEE/PR;
- VI - promover ações de respeito à cidadania e ao bem comum;
- VII - valorizar a criatividade e a imaginação;
- VIII - estimular a autonomia, a curiosidade, o senso crítico e o valor estético e cultural, possibilitando a elaboração de hipóteses e a construção da independência;
- IX -

garantir a articulação das características da população a ser atendida com o fazer pedagógico, prevendo mecanismos de interação entre família, escola e comunidade, com respeito à diversidade étnico-cultural, de forma a assegurar o direito da criança ao desenvolvimento de sua identidade e cidadania; X - incentivar o processo de participação coletiva da comunidade e dos segmentos que compõem a instituição, aprovada pelo Conselho Escolar e materializada no Projeto Político-Pedagógico e no Regimento Escolar da instituição. (DELIBERAÇÃO 02/2014 CEE).

Na Educação Infantil ainda, segundo a Resolução 05/2009 em seu Art. 8º explicita:

A proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças. § 1º Na efetivação desse objetivo, as propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil deverão prever condições para o trabalho coletivo e para a organização de materiais, espaços e tempos que assegurem: I - a educação em sua integralidade, entendendo o cuidado como algo indissociável ao processo educativo; II - a indivisibilidade das dimensões expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural da criança; III - a participação, o diálogo e a escuta cotidiana das famílias, o respeito e a valorização de suas formas de organização; 2 IV - o estabelecimento de uma relação efetiva com a comunidade local e de mecanismos que garantam a gestão democrática e a consideração dos saberes da comunidade; V - o reconhecimento das especificidades etárias, das singularidades individuais e coletivas das crianças, promovendo interações entre crianças de mesma idade e crianças de diferentes idades; VI - os deslocamentos e os movimentos amplos das crianças nos espaços internos e externos às salas de referência das turmas e à instituição; VII - a acessibilidade de espaços, materiais, objetos, brinquedos e instruções para as crianças com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação; VIII - a apropriação pelas crianças das contribuições histórico-culturais dos povos indígenas, afrodescendentes, asiáticos, europeus e de outros países da América; IX - o reconhecimento, a valorização, o respeito e a interação das crianças com as histórias e as culturas africanas, afro-brasileiras, bem como o combate ao racismo e à discriminação; X - a dignidade da criança como pessoa humana e a proteção contra qualquer forma de violência – física ou simbólica – e negligência no interior da instituição ou praticadas pela família, prevendo os encaminhamentos de violações para instâncias competentes. (Resolução 05/2009 CNE/CEB)

7.1.1 Objetivo do Projeto Político Pedagógico:

O Centro Municipal de Educação Infantil Cantinho Feliz - Unidade II está em consonância com os fins da educação expressa na Legislação Federal (LDB 9394/96), que se fundamenta nos interesses e necessidades básicas das crianças, visando o seu desenvolvimento global e harmonioso. Tem por objetivos:

- a) Criar um ambiente estimulador, onde seja oportunizada a construção das

quatro aprendizagens que são fundamentais para o desenvolvimento da criança: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser;

- b) Estimular o desenvolvimento da criança de acordo com a sua idade, cultura, comunidade e família, a qual ela está inserida;
- c) Estimular a capacidade inventiva e criativa para que possa expressar-se livre e espontaneamente;
- d) Criar condições para que a criança possa sentir-se aceita, compreendida, independente, estimulando a sociabilidade, com vistas à construção de normas e valores próprios;
- e) Favorecer o amadurecimento da criança nos aspectos físico, psicológico, intelectual, afetivo, social e perceptivo motor;
- f) Apresentar atividades significativas e desafiadoras incentivando a descoberta e proporcionando oportunidades para que a criança estabeleça trocas;
- g) Oferecer atividades nas quais as crianças possam manifestar as linguagens: oral, gestual, corporal, teatral, matemática, musical e escrita.
- h) O Centro de Educação Infantil Cantinho Feliz, além dos objetivos preconizados pelas leis de ensino, tem como objetivos próprios:
 - 1. A compreensão dos direitos e deveres da pessoa humana, do cidadão, do Estado, da família e dos demais grupos que compõem a comunidade, procurando desenvolver um trabalho integrado;
 - 2. O respeito à dignidade e as liberdades fundamentais do homem;
 - 3. A condenação a qualquer tratamento desigual por motivo de convicção religiosa, filosófica, política, bem como qualquer preconceito de raça e classe;
 - 4. Reconhecer o papel político e pedagógico da Educação Infantil, buscando uma educação que valorize os conhecimentos que a criança tem, respeitando e estimulando a sua curiosidade, para que possa apropriar-se de novos conhecimentos e assim desenvolver-se.

A ação de educar e cuidar são alicerces essenciais na prática pedagógica escolar.

7.1.2 Objetivos do Centro Municipal de Educação Infantil Cantinho Feliz -

Unidade II:

- Auxiliar a criança a desenvolver uma imagem positiva de si com vistas ao processo de diferenciação e autonomia do sujeito;
- Intervir no sentido de proporcionar a criança sua descoberta e conhecimento progressivo de seu próprio corpo, seu potencial e limitações, hábitos de cuidado com a própria saúde e bem-estar;
- Estabelecer vínculos afetivos, ampliando as possibilidades de comunicação e socialização infantil;
- Operar no sentido de propiciar o desenvolvimento da competência relacional da criança no sentido de esta considerar seus interesses e o interesse dos demais parceiros, direcionando-a ao sentido de bem comum, ajuda, colaboração e consciência de regra;
- Proporcionar situações onde a criança possa explorar e observar o ambiente com atitude de curiosidade, percebendo-se como integrante dependente e agente de transformação do seu meio;
- Possibilitar abertura para que a criança possa se inscrever subjetivamente na realidade por meio de brincadeiras e da expressão de sua afetividade e do seu pensamento;
- Estimular para que a criança utilize as diferentes linguagens, seja corporal, musical, plástica, oral e escritas ajustadas às diferentes intenções e situações de comunicação, de forma a compreender e ser compreendido, expressar suas ideias, sentimentos, necessidades e desejos a avançar no seu processo de construção de significados, enriquecendo cada vez mais sua capacidade expressiva;
- Levar a criança a conhecer diferentes manifestações culturais, considerando as atitudes de interesse, respeito e participação frente a elas, bem como a valorização da diversidade.

7.2 Fundamentos teóricos da Educação Infantil

Na construção de um projeto político pedagógico para a educação infantil, é imprescindível que os pressupostos teóricos de fontes psicopedagógicas, permeiem este processo. A partir deste princípio, pensa-se que é fundamental estar abordando e discutindo as concepções que explicitam como se dá o processo de

“desenvolvimento e aprendizagem” infantil.

Compreender como ocorre este processo na faixa dos 0 aos 4 anos, constitui-se como um princípio para iniciar qualquer processo educativo.

Enquanto sujeito histórico, construtor de conhecimento, a criança ao mesmo tempo em que constitui o mundo, torna-se constituída por ele. Cada criança/sujeito constrói conceitos pessoais. Tudo aquilo que a criança sabe, que foi construído por ela, passa a fazer parte de um patrimônio próprio, fruto de suas condutas, e não de algo depositado por outra pessoa (Deheinzelin, 1994).

Cabe à nossa escola uma proposta pedagógica consistente no sentido de fomentar a transformação dos conhecimentos espontâneos em científicos, promovendo um trabalho onde as crianças desenvolvam atividades em grupo, incitando discussões acerca de suas impressões sobre os fatos, levantando hipóteses a partir de seus conhecimentos prévios e, concomitantemente, se constituindo enquanto sujeito cooperativo.

O papel da Educação Infantil é dar acesso ao universo letrado, proporcionando às crianças, desde seu ingresso, contato com os mais variados suportes de leitura e escrita, pois entendemos que ler e escrever transcende a mera decodificação, visto que é no mundo escrito e lido que se arquiva o saber acumulado pela humanidade.

A partir destas considerações, devemos então ter claro que é preciso estabelecer metas coerentes para que esta proposta pedagógica seja viva, podendo acontecer em diferentes lugares com suas especificidades, história, cultura e necessidades.

Sente-se a necessidade de construir o Projeto Político Pedagógico para o Centro Municipal de Educação Infantil Cantinho Feliz - Unidade II, visto que buscamos constantemente:

- a) Integração Família x Escola x Comunidade;
- b) Integração Aluno x Professor;
- c) O diagnóstico da realidade a fim de repensar a prática pedagógica;
- d) Referenciais teóricos e troca de experiências de modo que possamos compreender como ocorre o processo de desenvolvimento infantil.

Pretende-se com este Projeto Político Pedagógico tornar a escola um ambiente estimulador, criativo que possibilite a troca de experiências,

proporcionando a criança condições de se expressar e aprender.

7.2.1 Pressupostos Filosóficos

O **Centro Municipal de Educação Infantil Cantinho Feliz - Unidade II**, tem por filosofia partir da realidade sociocultural dos alunos, dos conhecimentos de que já dispõem, buscando possibilitar a construção das quatro aprendizagens fundamentais para o desenvolvimento da criança: aprender a ser, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a conhecer. Confiando nas possibilidades individuais de cada um. Propõem-se atividades significativas e prazerosas num ambiente agradável e adequado às necessidades da criança, incentivando a descoberta, a criatividade e a criticidade, favorecendo ao sujeito desenvolver-se de forma afetiva, cognitiva, motora e social.

A educação se constitui em um dos principais bens da humanidade. Por ela, as gerações vão legando, umas às outras, as experiências, os conhecimentos e a cultura acumulada ao longo da história, permitindo tanto o acesso ao saber sistematizado, quanto à produção de bens necessários à satisfação das necessidades humanas. Contudo, por ser histórica, a educação não se faz sempre da mesma forma em todas as épocas e em todas as sociedades. Faz-se educação de acordo com as condições possíveis em cada momento do processo de desenvolvimento social, histórico, cultural e econômico, ou seja, isso pressupõe pensá-la e fazê-la em uma perspectiva político-pedagógica.

Para tanto, é preciso compreender que a educação escolar não é um trabalho que se executa meramente no interior de uma sala de aula, de uma escola, limitando-se à relação professor-aluno. O ato pedagógico não é neutro, mas carrega implicações sociais, haja vista que está marcado pela prática¹ de todos os envolvidos no processo educativo e é mediado por relações sócias históricas. Em função da importância desse bem, a educação escolar não pode ser tratada como algo comum, mas deve ser sustentada por uma linha de pensamento coesa e consistente e que dê conta de formar o ser humano em sua plenitude, integralidade,

¹ “Faz-se necessário que esta prática seja fundamentada teoricamente, pois se a teoria desvinculada da prática se configura como contemplação, a prática dissociada da teoria é puro espontaneísmo. É o fazer pelo fazer. É preciso unificá-las na práxis” (SAVIANI, 2003, p. 41-42).

ou seja, uma formação omnilateral². Por isso, não basta que os professores tenham apenas clareza dos conteúdos a serem trabalhados, mas, principalmente, que saibam como abordá-los filosoficamente e pedagogicamente (método e metodologia³) para que professores e alunos, em suas práticas sociais, saibam utilizá-los para a busca constante de sua autonomia.

Neste sentido, partimos do princípio de que não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência, ou seja, as ideias, as representações. A consciência dos homens está condicionada pelo desenvolvimento das forças produtivas, isto é, pelo processo de vida real. Assim, de acordo com os fundamentos do Materialismo Histórico Dialético, a presente Proposta Pedagógica Curricular parte de determinados princípios.

O primeiro é que são os homens que fazem a história diante de determinadas necessidades e condições materiais, quais sejam: sociais, políticas, econômicas e culturais. O segundo é que toda a base da sociedade está fundada no trabalho. O terceiro é que a realidade não é estática, pois se encontra em constante movimento. Esses três princípios marcam a vida do homem e estabelecem seus limites e suas possibilidades, ou seja, evidenciam como, em cada momento histórico, os homens se organizam para produzir a sua existência.

Assim sendo, a primeira premissa é a de que os homens, para fazer história, precisam estar vivos, e o primeiro ato histórico é o de produzirem a sua própria vida pelo trabalho. Ao produzirem a sua existência, produzem também os meios para realização desse trabalho. Como o homem não vive só, construiu relações sociais com outros, aprendendo, com isso, as primeiras normas de relacionamento e instituindo, paulatinamente, as ciências políticas. Juntos conheceram e modificaram a natureza, dominando-a e estabelecendo com ela uma relação profunda.

Se o pressuposto fundamental de toda a matéria viva, e em especial do ser humano, é estar vivo, ele precisa satisfazer algumas necessidades básicas, tais como comer, vestir, beber, morar, dentre outras coisas. Todavia, não consegue essas

² Segundo Frigotto (2012), “Omnilateral é um termo que vem do *latim* e cuja tradução literal significa ‘todos os lados ou dimensões’”. O autor ainda destaca que Educação omnilateral significa “a concepção de educação ou de formação humana que busca levar em conta todas as dimensões que constituem a especificidade do ser humano e as condições objetivas e subjetivas reais para seu pleno desenvolvimento histórico”. Essas dimensões envolvem sua vida corpórea material e seu desenvolvimento intelectual, cultural, educacional, psicossocial, afetivo, estético e lúdico. Em síntese, educação omnilateral abrange a educação e a emancipação de todos os sentidos humanos [...]” (FRIGOTTO, 2012, p. 265)

³ A definição de método e metodologia está explicitada nos pressupostos pedagógicos deste currículo.

coisas da mesma forma que os outros seres vivos; o homem precisa trabalhar, e o faz sobre os meios de produção, isto é, sobre a terra, o capital, as fábricas, a matéria-prima, dentre outras formas. Ao fazê-lo, não o faz sempre da mesma forma, mas de acordo com o estágio de desenvolvimento das forças produtivas materiais, de acordo com o grau de desenvolvimento cognitivo, da ciência e da habilidade técnica. Além disso, a produção dos bens necessários à sobrevivência não ocorre de forma individual, pois não consegue-se produzir sozinho e isolado todos os bens de que são necessários à vida, mas se faz socialmente.

De acordo com Marx (1963), os homens se definem pelo trabalho⁴. Nessa perspectiva, a relação homem, natureza e trabalho levou-o a adquirir experiências e conhecimentos, enfrentando desafios, desenvolvendo as capacidades cognitivas, produzindo instrumentos cada vez mais sofisticados. À medida que interagem com o meio e com os outros homens, transforma-se e produzem-se como homem humanizado⁵. Essa relação é dialética por caracterizar-se como um movimento constante entre forças contrárias de interação, entre as partes e o todo, o que impulsiona mudanças.

Segundo Oliveira, Almeida e Arnoni (2007), as leis da dialética são: i) passagem da quantidade à qualidade: ao mudarem, as coisas não fazem isso sempre no mesmo ritmo, o qual pode ser: lentos, acelerado, saltos ou modificações radicais; ii) interpenetração dos contrários: tudo tem a ver com tudo, pois os diversos aspectos da realidade se entrelaçam em diferentes níveis e um depende do outro, as coisas não podem ser compreendidas isoladamente; iii) negação da negação: está relacionada ao movimento, isto é, toda afirmação engendra a sua negação, que também não prevalece como tal, sendo que ambas serão superadas pela síntese, que, por sua vez, acaba sendo a negação da negação.

Para compreensão das leis da dialética, faz-se necessário compreender as três categorias. A primeira é o Movimento: na primeira lei, a ênfase é dada na mudança quantitativa ou qualitativa, sendo que qualquer mudança resulta do movimento. Na segunda, o movimento está tanto na negação mútua que se

⁴ “Diferentemente do mundo inorgânico e orgânico, o ser humano tem que adaptar a natureza às suas necessidades, produzindo e reproduzindo seus meios de existência. É esse agir sobre a natureza e sobre o mundo social que Lukács (1984) chama de trabalho. Por essa razão, de acordo com o autor, todo agir humano tem no trabalho seu protótipo, quer dizer, o trabalho é a primeira relação social, é uma prática exclusiva do ser humano. É o trabalho que faz o ser social emergir do ser natural – orgânico e inorgânico – e assumir sua especificidade social, sempre mais ampla no curso da história” (MORAES, 2009, p. 597).

⁵ É preciso distinguir o processo de hominização (evolução biológica do homem) do processo de humanização que ocorre com a apropriação da cultura.

estabelece entre os termos da relação quanto na possibilidade de completar-se; por fim, o movimento está presente na negação da tese pela antítese e dessa pela síntese.

A segunda categoria é a Totalidade⁶: na lógica dialética, o todo é mais que a soma das partes que o constituem, o todo e as partes não são fixos, estão em movimento. Eles se modificam de acordo com as relações que estabelecem entre si. Essas relações são de tensão porque expressam a relação mútua entre eles, que são opostos e, por isso, ao mesmo tempo em que se negam, se completam; ou seja, sem a visão do todo não se compreende as partes. No trabalho, por exemplo, 10 pessoas bem entrosadas produzem mais do que a soma das produções individuais de cada uma delas, isoladamente considerada (KONDER, 2005).

A terceira categoria é a Contradição: também está expressa nas leis da dialética, e a sua base é a negação mútua, isto é, a contradição só ocorre quando dois termos, opostos entre si, estabelecem relação. Essa pode ser entre opostos não antagônicos (Ex. homem-mulher, professor-alunos etc.) ou opostos antagônicos (Ex. Capital-Trabalho). Quando a contradição ocorre entre opostos não antagônicos, um explica o outro e ambos se completam; por outro lado, quando ocorre entre opostos antagônicos, é necessário que seja superada.

Na lógica dialética, o movimento, a contradição e a superação não podem ser entendidas de forma linear, mas somente em espiral dialético, uma vez que não tem fim nem começo, ou seja, é permanente. Esses princípios marcam a vida dos homens e estabelecem limites e possibilidades de superação. São distintas, mas não se dissociam; são interdependentes e Inter complementares.

Quando se fala que a realidade não é sempre a mesma, refere-se ao fato de que realidade e homens se constituem como processo, que é movimento. Nesse processo, os homens, ao trabalharem a natureza para viver, são produzidos pelo meio em que vivem e trabalham. Na medida em que vão sendo produzidos, os homens vão se sensibilizando, conhecendo e adquirindo experiências que vão sendo acumuladas, reelaboradas e transmitidas reciprocamente, portanto, é impossível dissociar os homens do trabalho e da natureza cuja relação é condição

⁶ De acordo com Konder (2005) para que se possa encaminhar uma solução para os problemas, é preciso ter uma visão de conjunto, pois é a partir disso que torna-se possível avaliar a dimensão de cada elemento, pois a verdade é o todo. Portanto, necessita-se de um conhecimento totalizante, pois a realidade é sempre mais rica do que o conhecimento que se tem dela e, embora sempre tenha algo que escapa às sínteses, essa é a visão de conjunto que nos permite descobrir a estrutura da realidade, ou seja, como a sociedade funciona.

existencial. É por meio do trabalho⁷ que o ser humano se humaniza, pois, na medida em que intervém no mundo para garantir sua sobrevivência, o homem cria sua própria vida e, conseqüentemente, sua história.

A categoria trabalho é compreendida aqui, como sendo a atividade consciente e planejada pela qual o ser humano, ao mesmo tempo em que extrai da natureza os bens capazes de satisfazer as suas necessidades, cria as bases de sua realidade sociocultural e produz-se a si mesmo, desenvolvendo as capacidades superiores que o diferenciam dos outros animais. Se os homens fazem a história diante de determinadas necessidades e condições sociais, pode-se afirmar que o processo histórico é constituído de acordo com o estágio de desenvolvimento das forças produtivas, não se fazendo de forma linear e homogênea. Ao contrário, realiza-se por meio da luta pela sobrevivência, permeado por interesses sociais, econômicos, culturais e políticos divergentes, contraditórios e/ou antagônicos.

Em decorrência de o conhecimento ser um produto histórico-social, um bem necessário e fundamental à produção da sobrevivência, seu processo de transmissão e de apropriação tem sido marcado por diferentes interesses sociais, sendo transformados em propriedade privada⁸. Como consequência, a nem todos os homens está posta a possibilidade de aprender a argumentar com base em fatos, dados e conhecimentos, para formular e defender ideias, pontos de vista e tomadas de decisões que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético com relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta. Essa situação impõe a necessidade de a educação escolar trabalhar com um nível de conhecimento científico, artístico, filosófico, de forma metódica e sistemática, que se institua como um instrumento a serviço da transformação intencional sobre o

⁷ O trabalho, em uma forma social genérica, é “um processo entre o homem e a Natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, media, regula e controla seu metabolismo com a Natureza” (MARX, 1963, p. 149), isto é, é o elemento determinante na constituição da própria natureza humana.

⁸ “Note-se que estamos fazendo referência a um complexo processo que envolve a questão do controle, pelas classes dominantes, de quanto do conhecimento possa e deva ser difundido, para quem e sob quais formas, de maneira a manter a população em níveis de consciência que permitam sua manipulação ideológica e, ao mesmo tempo, que essa população disponha de ferramentas intelectuais mínimas indispensáveis ao processo de sua adaptação à vida social. [...] De um lado, é preciso manter a população em níveis intelectuais que permitam o controle de suas necessidades e aspirações e, por outro lado, é preciso fornecer a uma parcela dessa população, uma educação de um nível intelectual mais elevado e mais complexo, que permita a reprodução da força de trabalho, além, é claro, da necessidade de formação altamente qualificada das elites intelectuais que têm a tarefa de tentar gerenciar o processo econômico e político do capitalismo contemporâneo” (DUARTE, 2007, p. 7).

mundo.

Nessa sociedade marcada pela propriedade privada dos meios de produção, cabe a nós, na condição de professores, fazer da escolarização um instrumento de problematização, de socialização e de apropriação do conhecimento, contribuindo para a crítica⁹ social e para o desenvolvimento de meios de transformação da realidade¹⁰. A partir da divisão da sociedade, as classes economicamente dominantes também se apresentam dominantes quanto à valorização do conhecimento voltado à produção utilitária e ao domínio ideológico. Por essa razão, escamoteiam as contradições e os antagonismos sociais e apresentam os seus interesses parciais e de classes, como expressão natural do interesse universal.

Apesar de atribuírem à escola a responsabilidade pela solução de praticamente todos os problemas sociais, e de fazerem dela a responsável pelo sucesso ou pelo fracasso social dos indivíduos, ela é mais determinada do que determinante social. Apesar de muitos problemas se fazerem sentir no interior da escola, ela não é absoluta, não é autônoma. Ela é “parte” da sociedade e não a própria sociedade; é um dos espaços educativos privilegiados que a compõe. Ela se constitui em um espaço de contradição e atua no âmbito da educação formal, tanto como agente para a transformação quanto para a conservação social. É fundamental que a escola não deixe de socializar os conhecimentos historicamente construídos/acumulados sobre o mundo físico, social, cultural, tecnológico e os conteúdos relevantes.

Para Saviani (2003), “A escola existe, pois, para propiciar a aquisição de instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (Ciência) [...]”. Assim, para o mesmo autor “trata-se de distinguir entre o essencial e o acidental, o principal e o secundário, o fundamental e o acessório”, ou seja, trabalhar o clássico, “aquilo que se firmou como fundamental, como essencial”. Ele acrescenta, ainda, que “clássico na escola é a transmissão-assimilação do saber sistematizado” (SAVIANI,

⁹ Para Moraes (2009), “Ao contrário das receitas para o futuro, que nada mais fazem do que perenizar o presente, é a análise crítica do existente que pode revelar os possíveis futuros que ele encerra” (MORAES, 2009, p. 603).

¹⁰ “A opção está posta: escolhermos uma teoria que contribua para perenizar o presente e administrar o existente, como as várias versões da epistemologia da prática, particularmente na educação, ou uma teoria que proceda à análise crítica do existente, que informe a prática científica consciente de si mesma, pois é o processo histórico-crítico do conhecimento científico que nos ensina (como seres sociais) a capacidade emancipatória da teoria, que nos torna conscientes de nosso papel de educadores que não ignoram que a transmissão do conhecimento e da verdade dos acontecimentos é um instrumento de luta e tem a função de ser mediação na apreensão e generalização de conhecimentos sobre a realidade objetiva, sob a perspectiva do domínio sobre a realidade segundo as exigências humanas” (MORAES, 2009, p. 603-604).

2003, p. 22-23), porque o domínio da cultura constitui instrumento indispensável à emancipação¹¹ e humanização¹².

Em consonância com a concepção que fundamenta a presente Proposta Pedagógica Curricular, o objetivo da apropriação do conhecimento é contribuir para a emancipação do ser humano, uma vez que conhecer, nessa perspectiva, implica em saber como em cada momento histórico a sociedade está organizada para a produção e reprodução de nossa existência. Compreender essa lógica é compreender as disputas entre os fundamentos que orientam currículos escolares e implica em conhecer a forma como está organizado o capitalismo em âmbito mundial.

Os organismos internacionais¹³, por exemplo, “determinam” as regras para os países de capitalismo dependente, para que organizem os conhecimentos necessários para o bom funcionamento do mercado e da sociedade de consumo. No âmbito da educação, qual seria a instituição que deveria dizer quais conhecimentos devem ser trabalhados para elevação da condição humana? Quem deve fazer isso são os trabalhadores organizados, pois são eles que produzem tudo o que é necessário para a sociedade. Nesse contexto, cabe à classe trabalhadora, na qual se incluem os professores, criar instrumentos para se opor à ordem existente, lutando por uma educação que não se resuma aos interesses da produção capitalista, mas que seja libertadora¹⁴ do homem, em caráter universal.

Ao contrário do que dizem alguns ideólogos, a educação escolar não se resume à prática, logo, é imprescindível alçar níveis de compreensão mais elaborados sobre a prática para dela extrair seus condicionantes, como condição *sine qua non* para a superação do costumeiro reducionismo que impera ao associar-

¹¹ “O conceito de emancipação humana se refere a uma emancipação real (MARX, 2009), agregando em si todas as expectativas de emancipação possíveis à humanidade. Nesta perspectiva compreende-se que a humanidade já possui o nível de desenvolvimento necessário para lutar por uma sociedade na qual não haja desigualdade, opressão, exploração, vislumbrando-se uma emancipação plena, que integra e supera todas as propostas de emancipação já idealizadas/realizadas. Desde o livre acesso a todos os bens produzidos pela humanidade até uma relação subjetiva autônoma e consciente com o mundo, a emancipação humana, por ser total e radical, só pode efetivar-se, portanto, quando para todos, sem exceção” (LIMA; SILVA, 2018, p. 8).

¹² Para Klein (2002), “O processo de humanização, efetivamente, se dá pela radical e inteira socialização do indivíduo. É abrindo mão de qualquer traço de individualidade própria, natural, para fazer-se indivíduo na e pela sociedade, que os homens se realizam enquanto tais, ascendendo da condição de meros animais à condição humana. A existência do indivíduo e de todos os seus traços individuais é, pois, condicionada pelas marcas da humanização, de civilização, que a sociedade lhe imprime” (KLEIN, 2002, p. 86).

¹³ A título de exemplo, pode-se citar: Organização Mundial do Comércio (OMC), Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD).

¹⁴ “Quando um indivíduo utiliza conhecimentos históricos para buscar compreender sua situação como membro de uma classe social, está ultrapassando (tendencialmente) a consciência de classe em-si e está buscando a consciência de classe para-si” (DUARTE, 2007, p. 64).

se a prática à sua dimensão imediata e utilitária, conforme expresso por Vázquez (2011):

O homem comum e corrente se encontra em uma relação direta e imediata com as coisas – relação que não pode deixar de ser consciente -, mas nela a consciência não distingue ou separa a prática como seu objeto próprio, para que se apresente diante dela em estado teórico, isto é, como objeto do pensamento. A consciência comum pensa os atos práticos, mas não faz da práxis – como atividade social transformadora – seu objeto; não produz – nem pode produzir como veremos – uma teoria práxis. (VÁZQUEZ, 2011, p. 34).

O autor alerta que “O ponto de vista de consciência comum coincide, neste aspecto, com o da produção capitalista e com o dos economistas burgueses. Para a consciência comum, o prático é o produtivo, e produtivo, por sua vez, sob o prisma dessa produção capitalista, é o que produz um novo valor ou mais valia” (VÁZQUEZ, 2011, p. 35).

Ao enunciar os limites da consciência comum, associada à relação direta com as coisas imediatas, em um plano ateórico, o pesquisador evidencia que as significações dos atos de produção e consumo humanos carecem de sentidos e significados sociais e históricos, os quais são passíveis de serem compreendidos e captados da forma como entendemos ser necessária tão somente quando permeados de significados. Segundo Vázquez (2011),

Esta significação só pode ser apreendida por uma consciência que capte o conteúdo da práxis em sua totalidade como práxis histórica e social, na qual se integrem e se perfilhem suas formas específicas (o trabalho, a arte, a política, a medicina, a educação, etc.), assim como suas manifestações particulares nas atividades dos indivíduos ou grupos humanos simultaneamente em seus diferentes produtos. Essa consciência é a que historicamente se foi elevando por meio de um longo processo que é a prova histórica do pensamento humano, como condicionado pela história inteira do homem como ser ativo e prático, a partir de uma consciência ingênua ou empírica da práxis até uma consciência filosófica que capta sua verdade – uma verdade que nunca é absoluta. (VÁZQUEZ, 2011, p. 38).

Não se pode perder de vista a insistência do autor em destacar que a imersão em atividades práticas que atendem à satisfação das necessidades cotidianas não é suficiente para a superação dos limites por elas impostos, incidindo em severas dificuldades em compreender o quanto a atividade prática necessita da teoria. Prosseguindo em sua argumentação, o pesquisador referenda:

Esta consciência filosófica não é alcançada casualmente em virtude de um desenvolvimento imanente, interno do pensamento humano. Ela só é alcançada historicamente – isto é, uma fase histórica determinada – quando a própria práxis, isto é, a atividade prática material,

chegou em seu desenvolvimento a um ponto em que o homem já não pode continuar atuando e transformando de forma criadora – isto é, revolucionariamente – o mundo – como realidade humana e social –, sem cobrar uma verdadeira consciência da práxis. Esta consciência é exigida pela própria história da práxis real ao chegar a certo estágio de desenvolvimento, mas apenas pode ser obtida, por sua vez, quando já amadurecemos ao longo da história das ideias, as premissas teóricas necessárias. (VÁZQUEZ, 2011, p. 38 - 39).

Isso significa que não se pode descuidar dos pressupostos que embasam teoricamente a prática educacional. Portanto, adotando-se esses princípios, busca-se desmistificar as relações sócio-históricas, as ideologias¹⁵ e as representações de mundo presentes na realidade e no currículo escolar, de modo a relacionar ciência, técnica e política.

Na educação, segundo Moraes (2009), a teoria

[...] pode nos ajudar a desnudar a lógica do discurso que, ao mesmo tempo em que afirma a sua centralidade, elabora a pragmática construção de um novo vocabulário que ressignifica conceitos, categorias e termos, de modo a torná-los condizentes com os emergentes paradigmas que referenciam as pesquisas, reformas, planos e propostas para a educação brasileira e latino-americana. (MORAES, 2009, p. 587).

Sendo assim, quando destaca-se que a educação é a forma como a sociedade prepara o homem para viver nela mesma, não se quer dizer que ela deva se limitar a adaptar e a adequar os alunos à sociedade. Ao contrário, cabe à escola contribuir para desmistificar as contradições sociais de modo a superar a alienação¹⁶ e, quiçá, contribuir para superação da divisão da sociedade em classes e a emancipação humana¹⁷.

¹⁵ “[...] a ideologia das classes dominantes, mesmo quando se apresenta como um conhecimento objetivo, neutro, não-ideológico, científico, está comprometida com a mistificação da realidade, com a não objetividade do conhecimento, com o escamoteamento da verdade” (DUARTE, 2006, p. 25-26).

¹⁶ “[...] ação pela qual (ou estado no qual) um indivíduo, um grupo, uma instituição ou uma sociedade se tornam (ou permanecem) alheios, estranhos, enfim, alienados aos resultados ou produtos de sua própria atividade. [...] Assim concebida, a alienação é sempre alienação de si próprio ou auto-alienação, isto é, alienação do homem (ou de seu ser próprio) em relação a si mesmo (às suas possibilidades humanas), através dele próprio (pela sua própria atividade). E a alienação de si mesmo não é apenas uma entre outras formas de alienação, mas a sua própria essência e estrutura básica. Por outro lado, a “auto-alienação” ou alienação de si mesmo não é apenas um conceito (descritivo). Mas também um apelo em favor de uma modificação revolucionária do mundo (desalienação)” (BOTTOMORE, 2001, p. 5).

¹⁷ “Compreender que a educação não pode ser responsabilizada pela emancipação humana significa entender, também, que sem esta a perspectiva de mudança se distancia. Não é a educação a força motriz da história, mas a própria humanidade – humanidade que é formada em diversas esferas, dentre essas, o processo educacional. Assim, a especificidade da formação humana a ser realizada na educação escolar encontra sua brecha subversiva devido à sua autonomia relativa somada à sua função ontológica” (LIMA; SILVA, 2018, p. 20).

7.2.2. Pressupostos Psicológicos

A educação formal se constitui de processos educativos sistematizados, sendo assim, exige clareza e conhecimentos acerca da formação e do desenvolvimento daqueles a quem se destina. Nesse sentido, o presente pressuposto se constitui como uma das abstrações teóricas que objetivam orientar o trabalho educativo, com vistas à formação humana por meio do ensino.

Mediante um conjunto de conceitos produzidos historicamente, a ciência psicológica, ao discutir o desenvolvimento, procura explicitar questões, tais como: Quem é o ser humano? Como ele se forma humano? Como as crianças aprendem? Qual a importância das práticas educativas no desenvolvimento humano? A inteligência e a personalidade humana nascem com as pessoas ou a inteligência e a personalidade humana são apropriadas ao longo da vida?

Embora se saiba que muitos estudos e discussões já tenham sido feitos sobre essas temáticas e que o desenvolvimento humano ocorre na base de condições biológicas e sociais, o que ainda permanece evidente, sobretudo no âmbito da educação escolar, são os limites impostos por determinados modelos teóricos que privilegiam ora determinantes biológicos¹⁸ ora determinantes sociais¹⁹, conforme assinalam Martins e Arce (2010).

Visando a uma superação desses limites, na busca de uma educação efetivamente humanizadora, a concepção de desenvolvimento a ser considerada, encontra-se fundamentada na escola de Vigotski, uma teoria psicológica histórico-cultural que possibilita uma visão dialética do desenvolvimento humano. Considerando que uma compreensão dialética realiza-se à luz de princípios orientadores da captação do real, entre os quais se destacam o princípio da totalidade, do movimento e da contradição, na ausência da qual não há movimento, conforme elucidado nos pressupostos filosóficos e reafirmado por Martins (2013), o estudo da psicologia do homem requer um entendimento para além das *diferenças naturais e biologizantes*, haja vista que o indivíduo resultado de uma evolução

¹⁸ Essas concepções partem do pressuposto que as propriedades básicas do ser humano já se encontram garantidas no nascimento, dependentes, portanto, de fatores hereditários e maturacionais. Nessa visão, o desenvolvimento torna-se pré-requisito da aprendizagem.

¹⁹ Nesses modelos, a constituição das características humanas depende, prioritariamente, do ambiente. As experiências seriam determinantes do desenvolvimento, que, nessa visão, encontra-se identificado com a instalação de comportamentos adequados aos estímulos externos.

complexa.

Na psicologia histórico-cultural, o homem é apresentado como um ser social, cujo desenvolvimento condiciona-se pela atividade que o vincula à natureza, um ser que a princípio não dispõe de propriedades que lhe assegurem, por si mesmas, as conquistas daquilo que o caracteriza como ser humano. Nas palavras de Leontieva (1978), “[...] tudo o que tem de humano nele provém da sua vida em sociedade, no seio da cultura criada pela humanidade. [...] só apropriando-se delas no decurso da sua vida, ele adquire propriedades e faculdades verdadeiramente humanas” (LEONTIEV, 1978, p. 261).

A correta interpretação dessas premissas implica em presumir que o tempo histórico é determinante na constituição do psiquismo, dessa forma, esse não pode ser reconhecido apenas como um *espaço de duração*, que possibilitaria a maturação das estruturas psíquicas do homem. Segundo Leontiev (1978), o tempo humano deve ser entendido como processo de desenvolvimento do homem e da sociedade, que se efetiva na atividade produtiva, criadora e transformadora, realizada e vivenciada por cada ser humano durante a sua existência.

Nessa compreensão, o desenvolvimento humano apresenta um caráter histórico²⁰, visto sintetizar o movimento do mundo, dos homens e das suas relações sociais, conforme discutido por Cantarelli (2014). Essa afirmação requer que se considere que o processo de constituição histórica do gênero humano, aliado ao desenvolvimento pessoal de cada indivíduo, se dá sob a base do trabalho, a atividade vital humana. Com fins de compreensão, nesta seção são retomados os pressupostos filosóficos para se discutir as características históricas/ontológicas²¹ de tal atividade, assim como os seus fundamentos centrais e as importantes transformações psíquicas que opera.

Lessa e Tonet (2008), alicerçados em Lukács (1966), explicam que a

²⁰ Em sentido amplo, o termo história ou histórico inclui o processo de evolução dos seres vivos, a história da humanidade por suas formações sociais específicas e a história do desenvolvimento pessoal de um dado indivíduo.

²¹ A ontologia do ser social é um termo que identifica a obra de Georg Lukács. O longo processo evolutivo do ser inorgânico produziu o aparecimento do ser orgânico, ou seja, da vida, e, a partir da evolução da vida, emergiu o ser humano como ser social e a esfera da vida em sociedade. Entende-se que esse processo evolutivo é caracterizado por saltos ontológicos, ou seja, pelo surgimento de uma nova esfera do ser gerado ao longo do processo histórico (DUARTE, 1996). Dessa forma, o estudo histórico ontológico do ser social torna-se imprescindível, na medida em que evidencia a gênese fundante do ser social, o trabalho, e possibilita compreender a práxis social que assegura ao indivíduo sua humanidade.

reprodução social humana difere da reprodução biológica, embora haja uma ineliminável conexão do ser social com sua base biológica. Sendo o homem um ser de natureza social, é premente a necessidade de se entender a prioridade da reprodução material da vida na processualidade social, visto que os homens para poderem existir, devem transformar constantemente a natureza, sem a qual a sua existência e a reprodução da sociedade seriam impossíveis.

Diferente dos animais, o homem age no sentido de produzir os meios de satisfação de suas necessidades mais básicas. É no decorrer das atividades realizadas e concretizadas na vida material e objetiva que o ser humano se apropria da natureza e a modifica, cria instrumentos e meios de produção, organiza-se em grupo, desenvolve a linguagem.

De acordo com Duarte (1996), nesse processo de suprir as suas necessidades mais básicas, o homem acaba por gerar necessidades de caráter superior, resultando, assim, na construção de objetos materiais e não materiais que vão se constituindo enquanto cultura humana. Esse movimento configura um salto ontológico, na medida em que, se antes, esse ser, por estar fundado biologicamente, agia imediatamente, sem a necessidade de uma consciência mediadora, o SER SOCIAL, ao intervir na natureza, necessita de atos mediadores conscientes para, em geral poder, funcionar, como indicam Cantarelli, Facci e Campos (2017). A transformação da natureza pelo homem implica que a sua ação e seu resultado sejam projetados na consciência antes de serem construídos na prática, e é justamente a capacidade de idear, antes de objetivar que estabelece a diferença do homem em relação à natureza, bem como a evolução humana, conforme evidencia Lessa e Tonet (2008).

Segundo os autores, a prévia-ideação é sempre uma resposta concreta, entre outras possibilidades, a uma necessidade concreta, significando que ela tem um fundamento material último. Ao projetar na consciência o resultado almejado, o indivíduo age objetivamente.

Desse modo, a atividade vital humana é considerada ação material consciente e objetiva, ou seja, é práxis. Martins (2001) salienta que a práxis manifesta-se tanto em sua atividade objetiva, pela qual o homem transforma a natureza, quanto na construção de sua própria subjetividade. Disso decorre a afirmação de que a gênese da categoria trabalho corresponde à gênese de uma nova esfera do ser, a gênese do psiquismo humano.

Dando continuidade à análise, ressalta-se dois aspectos fundamentais no processo de constituição da humanidade que surgem a partir do trabalho e que contribuem para o entendimento do desenvolvimento humano dentro dessa perspectiva teórica e as suas implicações educativas: a edificação das relações sociais e a constituição da linguagem.

De acordo com Duarte (1996), a atividade humana, desde o seu início, é realizada de forma coletiva. Isso significa que, além da produção de instrumentos, ocorre, também, a edificação de relações sociais em função das diferentes necessidades de organização dos indivíduos dentro das atividades necessárias à manutenção de suas vidas. Ao se realizar uma atividade que apresenta como uma de suas características, o fato de se dar de forma coletiva, emerge a necessidade de comunicação entre os indivíduos que a realizam, tendo em vista a execução bem sucedida de tal atividade e a consequente satisfação das necessidades que a incitaram. Sob o amparo da atividade especificamente humana, ocorre o desenvolvimento da linguagem.

O autor explicita que, como resultados dessa interação ativa do ser humano com a realidade, tanto a construção dos instrumentos quanto o desenvolvimento da comunicação e as relações sociais estabelecidas vão assumindo uma existência objetiva, independente (uma dimensão genérica). A esse processo dá-se o nome de “objetivação”, na qual a atividade humana engendra produtos materiais e imateriais, carregados de significados sociais referentes à própria atividade humana, produtos que serão apropriados e objetivados por outros indivíduos, possibilitando a constituição de suas faculdades especificamente humanas. Esses objetos tornam-se objetos culturais, ganhando uma função específica e fundamental dentro do desenvolvimento histórico e social da humanidade.

Com intuito de uma maior compreensão, retoma-se que os atos humanos (material/intelectual), por seus importantes resultados, são guardados e acumulados na “consciência comunitária” em uma forma de “hereditariedade social” dos saberes adquiridos, para serem transmitidos. Assim, como explicita Leontiev (1978), cada geração começa a sua vida em um mundo de objetos e de fenômenos criados pelas gerações precedentes. Ela apropria-se das riquezas desse mundo, participando no trabalho, na produção e nas diversas formas de atividade social, desenvolvendo as aptidões especificamente humanas cristalizadas e encarnadas nesse mundo.

Duarte (1996) demarca que as características do gênero humano não são

transmitidas pela herança genética, porque não se acumulam no organismo humano. As características foram criadas e desenvolvidas ao longo do processo histórico, por meio do processo de objetivação, gerado a partir da apropriação da natureza pelo homem. Como afirma Leontiev (1978), “O que a natureza lhe dá (ser humano) quando nasce não lhe basta para viver em sociedade. É-lhe ainda preciso adquirir o que foi alcançado no decurso do desenvolvimento histórico da sociedade humana” (LEONTIEV, 1978, p. 267).

Em seus escritos, Leontiev (1978) ressalta que, como unidade dialética, a objetivação da cultura humana se dá sempre com relação à apropriação, pelos indivíduos, de tais objetivações. Para entender esse processo, é importante destacar algumas características. A primeira delas é que, “Para se apropriar dos objetos ou dos fenômenos que são o produto do desenvolvimento histórico, é necessário desenvolver em relação a eles uma atividade que reproduza, pela sua forma, os traços essenciais da atividade encarnada, acumulada no objeto” (LEONTIEV, 1978, p. 268). É nessa relação ativa que as características dos objetos e dos fenômenos começam a fazer parte da individualidade humana. Outra característica a ser considerada no tocante ao processo de apropriação, é que esse nunca se dá de modo isolado, em uma simples aquisição individual, isolada e espontânea pelos indivíduos, das objetivações materiais e imateriais presentes na cultura humana. De acordo com Leontiev (1978), “Para que essas objetivações tornem-se suas próprias aptidões a criança, o ser humano, deve entrar em relação com os fenômenos do mundo circundante através de outros homens, isto é, num processo de comunicação com eles. Tal processo, portanto, deve ser considerado enquanto um processo educativo” (LEONTIEV, 1978, p. 272). Em outras palavras, o processo de apropriação é mediado e subjugado ao ensino, mediatizado por outros seres humanos conforme reafirma Martins (2016) em seus estudos.

Como terceira característica, destaca-se que o processo de apropriação pelos indivíduos das objetivações culturais humanas é responsável pelo desenvolvimento das funções psíquicas superiores. Ou seja, as funções psíquicas de caráter superior (especificamente humanas) se apresentam como resultado do processo de objetivação dos indivíduos por meio das apropriações vivenciadas a partir da mediação das relações sociais, da linguagem (signos)²² e da atividade

²² Vigotski assinala que o ato especificamente humano apresenta-se na qualidade de ato instrumental, uma vez que entre a resposta da pessoa e o estímulo do ambiente interpõe-se os signos. Considerados meios auxiliares para solução de tarefas psicológicas, exigem adaptação dos

especificamente humana. Resultam das transformações condicionadas pela atividade que sustenta a relação do indivíduo com seu entorno físico e social, assim como argumenta Martins (2016).

Sintetizando o processo de apropriação/objetivação, conceitualmente pode-se dizer que Vigotski (1984), ao afirmar pioneiramente a natureza social do psiquismo, propôs a indissolúvel unidade entre atividade individual externa e interna. Alicerçada no autor, Martins (2001) explicita que a atividade individual externa, ou social, desenvolve-se na base de processos coletivos ou interp-síquicos, a partir dos quais deriva a atividade individual ou os processos intrapsíquicos. Assim sendo, o desenvolvimento é resultado de uma longa série de eventos nos quais, continuamente, os processos externos vão se firmando como processos internos e vice-versa.

A dinâmica do movimento no qual os processos interp-síquicos transmutam-se em processos intrapsíquicos foi denominada por Vigotski (1984) de internalização. Essa, por sua vez, ocorre por meio da apropriação de signos, graças aos quais os homens podem criar modelos mentais (ideias) dos objetos da realidade, atuando com e a partir deles, no planejamento e na coordenação da própria atividade. Como a internalização não é um processo mecânico, apenas a aprendizagem possibilita a reconfiguração de um dado externo como interno.

De acordo com Martins (2010), sobre a base das internalizações estruturam-se as funções psicológicas²³ tipicamente humanas (superiores), isto é, a percepção, a memória, a linguagem, o pensamento, a emoção/sentimento, o raciocínio, a imaginação. Todos esses processos se formam nos diversos tipos de atividades vividas pelo indivíduo, e pelas quais ele se apropria da vasta experiência social, convertendo os objetivos externos (objetivações) em dados constituintes de sua subjetividade (apropriação).

Leontiev (1978) assinala que o processo de desenvolvimento humano, no qual o homem produz e reproduz a cultura humana a partir de sua atividade, se dá de forma gradativa, durante todo o decorrer de sua vida, sendo que em cada período de desenvolvimento há a dominância de uma determinada atividade que representa

comportamentos a eles, promovendo, assim, uma transformação psíquica estrutural (MARTINS, 2016).

²³ Recomenda-se a leitura da tese de livre-docência da professora Lígia Márcia Martins: **O Desenvolvimento do Psiquismo e a Educação Escolar**: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. Bauru, 2011. O escrito apresenta “o estudo do conceito funções psíquicas superiores em Vigotski”.

o modo pelo qual o indivíduo se relaciona com o mundo, tendo em vista suprir suas necessidades. A essas atividades denominou de atividades principais²⁴ ou dominantes.

Segundo Leontiev (2006), para que uma atividade seja considerada a principal em determinado período de desenvolvimento, ela precisa apresentar três atributos fundamentais:

Ela é a atividade em cuja forma surgem outros tipos de atividade e dentro da qual eles são diferenciados. [...] 2. A atividade principal é aquela na qual processos psíquicos particulares tomam forma ou são reorganizados. Os processos infantis da imaginação ativa, por exemplo, são inicialmente moldados no brinquedo e os processos de pensamento abstrato, nos estudos. 3. A atividade principal é a atividade da qual dependem, de forma íntima, as principais mudanças psicológicas na personalidade infantil, observadas em um certo período de desenvolvimento. (LEONTIEV, 2006, p. 64).

É por meio dessas atividades consideradas principais/dominantes, portanto, que as crianças se relacionam com o mundo, produzindo e reproduzindo as condições necessárias à constituição de sua individualidade, acarretando, assim, em cada período de seu desenvolvimento singular, na criação de necessidades específicas em termos psíquicos (FACCI, 2006).

Para entender a periodização do desenvolvimento infantil e as atividades principais que guiam cada período²⁵, tem-se respaldo nos estudos de Facci (2006). A comunicação emocional se constitui pela relação emocional direta dos bebês com os adultos, sendo base para a formação de ações sensório-motoras de manipulação. Facci (2006) afirma que envolve a “assimilação de tarefas e motivos da atividade humana e normas de relacionamento que as pessoas estabelecem durante suas relações, como o choro, por exemplo” (FACCI, 2006, p. 13).

Na atividade objetal manipulatória - primeira infância -, a comunicação emocional dá lugar a uma colaboração prática por intermédio da linguagem, considerando que as aquisições do primeiro ano de vida da criança são fundamentais para a relação destas com o meio e com suas atividades: a marcha e a aquisição da linguagem. De acordo com a autora, “a atividade principal passa a ser a objetal-instrumental, na qual tem lugar a assimilação dos procedimentos

²⁴ É importante esclarecer que a atividade principal não é aquela que mais ocorre no dia a dia da criança, mas aquela em que ocorrem as mudanças mais importantes nos processos psíquicos e nos traços psicológicos da personalidade dos indivíduos, em certo estágio de seu desenvolvimento (LEONTIEV, 2006).

²⁵ Para maiores elucidações, consultar o esquema representativo da periodização do desenvolvimento humano elaborado pelo Dr. Angelo Abrantes, docente do Departamento de Psicologia, Faculdade de Ciências, Unesp/Bauru.

elaborados socialmente [...] com os objetos e, para que ocorra essa assimilação, é necessário que os adultos mostrem essas ações às crianças” (FACCI, 2006, p. 14). As ações das crianças com os objetos e seus modos de uso têm uma implicação social, sendo os adultos responsáveis por transmitir a história e a função de cada objeto à criança. A relação com os objetos é fundamental para que se possa desenvolver o jogo protagonizado ou brincadeira de papéis sociais que constitui o próximo período do desenvolvimento.

No jogo de papéis sociais, as brincadeiras não são instintivas, o que determina o seu conteúdo é a percepção que a criança tem do mundo. Facci (2006), com base em Elkonin, afirma que o jogo permite que “a criança modele as relações entre as pessoas. O jogo é influenciado pelas atividades humanas e pelas relações entre as pessoas e o conteúdo fundamental é o homem” (FACCI, 2006, p.15). Nesse sentido, o jogo tem grande influência no desenvolvimento psíquico da criança e na formação de sua personalidade.

A evolução do jogo prepara para um novo período, em que a atividade principal passa a ser o estudo. Para a autora supracitada, o ensino escolar deve “introduzir os educandos na atividade do estudo de forma que se aproprie dos conhecimentos científicos”. Sobre as bases do estudo surgem a “consciência e o pensamento teórico e se desenvolvem, entre outras funções, as capacidades de reflexão, análise e planificação mental” (FACCI, 2006, p. 16).

A comunicação íntima pessoal é uma atividade marcada pela posição que o jovem ocupa diante das questões que a realidade impõe. Ocorre nesse período um importante avanço no desenvolvimento intelectual, formando-se os conceitos, os quais possibilitam a formação da consciência social e do conhecimento da ciência, da arte, das diversas esferas da vida cultural e do pensamento abstrato.

A próxima etapa refere-se à atividade profissional/de estudo em que o jovem começa a ocupar um novo lugar na sociedade por meio da sua inserção no trabalho e no aprofundamento dos estudos. De acordo com Facci (2006), “na idade escolar avançada a atividade de estudo passa a ser utilizada como meio para a orientação e preparação profissional, ocorrendo o domínio dos meios de atividade de estudo autônomo, com uma atividade cognoscitiva e investigativa criadora” (FACCI, 2006, p.17).

Elkonin (2009) ressalta que cada momento do desenvolvimento consiste em dois períodos ligados entre si. Inicia-se com o período em que predomina a

assimilação dos objetos, dos motivos e das normas da atividade. Essa etapa prepara para a passagem ao segundo período, em que ocorre a assimilação dos procedimentos de ação com o objeto e a formação de possibilidades técnicas e operacionais²⁶.

Os estudos de Facci (2006), fundamentados em Elkonin e Vigotski, contribuem para entender que o ser humano está em constante processo de desenvolvimento.

A atividade dominante, portanto, é, pelo mecanismo da apropriação, aquela cujo desenvolvimento condiciona as principais mudanças nos processos psíquicos da criança, possibilitando a superação das funções elementares na constituição das funções psíquicas superiores, bem como na sua personalidade em um dado período do seu desenvolvimento, conforme evidencia Cantarelli (2014), ao discutir a atividade e a formação da personalidade. Essas estão especificamente associadas a uma classe particular de impressões psíquicas: as emoções e os sentimentos, a seguir consideradas.

Com relação às emoções, Leontiev (1969) ressalta que:

[...] são as vivências afetivas mais simples relacionadas com a satisfação ou a insatisfação das necessidades orgânicas, como, por exemplo, a necessidade de comida [...]. Também se incluem dentro das emoções, as reações afetivas relacionadas com a sensação. Uma cores, sons, odores e etc. são agradáveis, enquanto outras, pelo contrário, são desagradáveis. Esta reação afetiva é o *tono emocional das sensações*. Tais sensações têm grande importância na vida do homem, já que este correntemente reage ante os objetos e fenômenos em seu conjunto e não somente ante as qualidades isoladas deles. (LEONTIEV, 1969, p. 358).

Alicerçada em Leontiev, Cantarelli (2014) explicita que as emoções não são específicas dos seres humanos, e as de caráter mais simples são encontradas também nos animais. Todavia, as emoções humanas, incluindo as mais elementares, diferenciam-se fundamentalmente das emoções dos animais porque são as de um ser social. O homem satisfaz as suas necessidades, incluindo as mais elementares, de acordo com as exigências sociais. Isso significa que os estados emocionais do homem têm uma história de desenvolvimento, visto que, em decorrência da

²⁶ Entre um período e outro existem as denominadas crises. Na compreensão de Facci (2006), essas crises se dão quando a criança, em seu desenvolvimento, “começa a se dar conta de que o lugar que ocupava no mundo das relações humanas que a cercava não corresponde às suas potencialidades e se esforça para modificá-lo, surgindo uma contradição explícita entre esses dois fatores [...]. A atividade principal em determinado momento passa a um segundo plano, e uma nova atividade principal surge, dando início a um novo estágio de desenvolvimento” (FACCI, 2006, p. 18).

complexificação da atividade humana, essas foram se tornando cada vez mais especializadas, diferenciando-se e constituindo os sentimentos.

Os sentimentos, ao contrário das emoções, estão relacionados às necessidades que apareceram com o desenvolvimento histórico da humanidade, quais sejam, as necessidades morais, estéticas e intelectuais, e são denominados de sentimentos superiores. Para Leontiev (1969), “A aparição dos sentimentos depende das condições em que vive o homem e, sobretudo, das necessidades ligadas às relações entre as pessoas; a necessidade de ter relações sociais, de cumprir as exigências da sociedade, etc. Os sentimentos estão ligados inseparavelmente das necessidades culturais ou espirituais” (LEONTIEV, 1969 p. 359).

O pesquisador assinala que as necessidades estimulam a atividade e a dirigem, e só cumprem essa função se sua raiz estiver fincada na realidade, constituindo-se como necessidades objetivas, construídas no bojo das relações sociais e no contato com os objetos produzidos pela cultura. Para o autor, também os sentimentos humanos devem ser entendidos nessa perspectiva, questão importante que se insere na educação, principalmente quando se considera que trabalho educativo e seus desdobramentos são constituintes da subjetividade humana.

As assertivas anteriores nos impulsionam a considerar os conteúdos internos que são gestados na e pela atividade principal da criança e que lançam desafios sobre todas as suas funções psíquicas, visto que o desenvolvimento desses conteúdos encontra-se vinculado às atividades que lhe são proporcionadas e disponibilizadas pela educação.

Segundo Martins (2010), por essa via, a criança vai individualizando as habilidades psicointelectivas e afetivas condensadas nos produtos da cultura humana sejam elas referentes ao manuseio de instrumentos, ao universo de significações ou às normas de comportamento próprias às funções sociais desempenhadas pelos indivíduos, conferindo unidade ao seu comportamento.

Ressalta-se que, embora os períodos de desenvolvimento tenham um lugar determinado no tempo, os seus limites dependem do seu conteúdo. Pode haver, dessa forma, diferentes períodos em uma mesma idade, visto que são as condições históricas (conteúdos) que determinam qual atividade se torna dominante para a criança em dado momento do seu desenvolvimento, conforme argumenta Cantarelli

(2014). Nesse sentido, as situações de desenvolvimento não são sempre as mesmas para um dado indivíduo ou para diferentes indivíduos representantes de classes sociais desiguais, o que reafirma a importância de uma educação escolar de qualidade.

Tendo como unidade de análise a atividade humana, foram apresentados os princípios básicos orientadores do desenvolvimento numa perspectiva Histórico-Cultural. Salienta-se que Vigotski e seus colaboradores identificam o desenvolvimento do psiquismo humano com a formação das funções psíquicas superiores, apontando que nem toda atividade promove o desenvolvimento, assim como não são quaisquer ações e conteúdo que corroboram para a formação dos comportamentos complexos, ancorados nos processos funcionais superiores, questões essas ampliadas por Martins (2013). Nesse sentido, o desenvolvimento psíquico demanda ações educativas intencionalmente orientadas para esse fim, por meio de um ensino sistematicamente orientado à transmissão dos conceitos científicos.

Com intuito de uma melhor reflexão acerca das implicações pedagógicas decorrentes dessas afirmações, discute-se na sequência o papel da linguagem e do pensamento na formação de conceitos e o desenvolvimento qualitativo do psiquismo humano. A interação do sujeito com o social, inicialmente, é mediada pelo uso de instrumentos, e passa, gradativamente, a ser mediada pelo uso de signos. Essa transposição do concreto ao abstrato é um passo significativo no desenvolvimento humano porque possibilita ao sujeito a utilização do pensamento como estratégia/meio para a apropriação do conhecimento e para a troca de experiências. A compreensão de que os objetos podem representar ou assumir outro significado e outro sentido é um momento importante para o processo de desenvolvimento humano. O pensamento, mediado pelo uso de signos, que são elementos que representam ou expressam objetos, eventos e situações, é fator fundamental para o desenvolvimento dos conceitos que se iniciam na infância e que se efetivam ao longo da vida.

Cabe ressaltar que a elaboração conceitual é constituída por um processo que vai da agregação de ideias desordenadas do pensamento até a sua elaboração conceitual, ou seja, a abstração. Em todo o processo de desenvolvimento de conceitos, a interação verbal com outras pessoas possibilita à criança exercitar o pensamento. Vigotski (1989) afirma que o desenvolvimento da linguagem assume

importância na interação criança-criança, criança-adulto, aluno-professor. E com relação aos conceitos, o referido autor destaca que um conceito se forma “mediante uma operação intelectual em que todas as funções psíquicas participam de uma combinação específica. Essa operação é dirigida pelo uso das palavras como meio para centrar ativamente a atenção, abstrair determinados traços, sintetizá-los por meio de um signo”.(VIGOTSKI, 1991, p. 79).

Linguagem e pensamento tornam-se os elos de um processo que promove o desenvolvimento das funções tipicamente humanas, que se revelam, em especial, na capacidade de memorizar, de abstrair, de raciocinar logicamente, de prestar atenção intencionalmente, de comparar e de diferenciar. Essas funções se apoiam cada vez mais na própria linguagem, desvinculando-se da referência aos objetos concretos imediatos. E, à medida que a criança vai tomando consciência das operações mentais que realiza, classificando-as como sendo lembrança ou imaginação, por exemplo, torna-se capaz de dominá-las.

Em outras palavras, a apropriação de um sistema linguístico reorganiza todos os processos mentais infantis. Nesse desenvolvimento, a linguagem opera na estrutura original, considerada elementar. A complexificação da estrutura se dá pela diferenciação e especialização dos seus elementos constitutivos (funções), determinando novas formas de correlação entre si, ou, nexos internos, na constituição de um “sistema psíquico consciente”.

Vigotski (2001) assinala que o significado da palavra, que em seu aspecto psicológico é uma generalização, constitui um ato de pensamento assim explicado:

[...] constitui um ato de pensamento, no estrito sentido do termo. Mas, ao mesmo tempo, o significado é parte integrante da palavra, pertence ao domínio da linguagem em igual medida que ao pensamento. Sem significado a palavra não o é, mas sim, um som vazio, deixando de pertencer ao domínio da linguagem. Em sua natureza, o significado pode ser considerado igualmente como um fenômeno da linguagem e do pensamento. Não cabe dizer do significado da palavra o que dizíamos antes com respeito aos seus elementos tomados em separado. O que é linguagem ou pensamento? É um e o outro ao mesmo tempo, porque se trata de uma unidade de pensamento linguístico [...]. (VIGOTSKI, 2001, p. 21).

Buscando compreender um pouco mais esses processos, reitera-se que a intervinculação entre pensamento e linguagem é atribuída à necessidade do intercâmbio com os indivíduos e à relação interpessoal, a qual interfere diretamente na formação do pensamento verbal. A relação entre a fala externa/verbalizada e o pensamento modifica-se ao longo do desenvolvimento da criança. Até por volta dos

três anos, à fala acompanha frequentemente o comportamento infantil. A partir de então, gradativamente, dependendo das experiências e das mediações, as crianças já são capazes de antecipar o que irão fazer. Disso decorre que a fala passa a desempenhar funções que são características do pensamento complexo, a de planejar a ação e guiar as atividades humanas, bem como a reelaboração do conhecimento adquirido.

O pensamento, a oralidade, o brinquedo, os gestos, as brincadeiras, o faz de conta, o jogo e o desenho contribuem para a apropriação da linguagem escrita e das outras linguagens. Consequentemente, unem funções psíquicas em novas combinações que, ao se complexificarem, possibilitam a apropriação do sentido e do significado que cada objeto contém.

Como já assinalado, a significação imbrica pensamento e linguagem, mas também razão e afeto. Segundo Martins(2013),

Todo e qualquer sentimento carrega consigo um complexo sistema de ideias por meio dos quais possa se expressar. Portanto, tal como não há ideia sem pensamento não há, igualmente, ideia alheia à relação da pessoa com a realidade. Da mesma forma, não há relação com a realidade que possa ser independente das formas pelas quais ela afeta a pessoa. Assim, toda ideia, diga-se de passagem, conteúdo do pensamento, contém a atividade afetiva do indivíduo em face da realidade que representa. (MARTINS, 2013, p. 57).

Vigotski (1989) explica o desenvolvimento como um processo de internalização de modos culturais de pensar e de agir. Embora aponte diferenças entre aprendizagem e desenvolvimento como dois processos distintos, os considera interdependentes desde o primeiro dia da vida da criança. A aprendizagem suscita e impulsiona o desenvolvimento, e esse realiza a mesma ação com relação àquela.

A investigação sobre o sentido da interação contribuiu para o entendimento da relação entre aprendizagem e desenvolvimento, que pode ser explicitado pelos conceitos de níveis de desenvolvimento²⁷: nível de desenvolvimento real (NDR), nível de desenvolvimento proximal (NDP), ou zona de desenvolvimento iminente (ZDI).²⁸

O nível de desenvolvimento real revela as funções que já se desenvolveram na criança e que possibilitam a resolução de problemas, individualmente. Refere-se àquilo que a criança, o jovem ou o adulto sabe. O nível de desenvolvimento proximal

²⁷ Os níveis de desenvolvimento levam em conta também a evidência de que a aprendizagem deve ser coerente com o nível de desenvolvimento da criança.

²⁸ Termo proposto por Zoia Prestes em seu livro "Quando não é quase a mesma coisa: traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil". Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

ou iminente é para Vigotski (1989, p. 97) “determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes”. Refere-se àquilo que a criança, jovem ou adulto sabe com a ajuda de alguém. Segundo o autor (1989, p.102), “os processos de desenvolvimento não coincidem com os processos de aprendizado. Ou melhor, o processo de desenvolvimento progride de forma mais lenta e atrás do processo de aprendizado; desta sequenciação resultam, então, as zonas de desenvolvimento proximal”, esse entendimento explicita a relevância da função pedagógica.

Para o autor,

[...] o aprendizado orientado para os níveis de desenvolvimento que já foram atingidos é ineficaz do ponto de vista do desenvolvimento global da criança. Ele não se dirige para um novo estágio do processo de desenvolvimento, mas, ao invés disso, vai a reboque desse processo. Assim, a noção de zona de desenvolvimento proximal capacita-nos a propor uma nova fórmula, a de que o “bom aprendizado” é somente aquele que se adianta ao desenvolvimento. (VIGOTSKI, 1989, p. 100).

É pelo trabalho educativo que o professor assume um papel decisivo e organizativo junto ao desenvolvimento infantil, e da qualidade dessa interferência dependerá a qualidade do desenvolvimento. Por essas razões, os processos de educação e ensino, promotores das complexas aprendizagens humanas, assumem enorme importância na psicologia histórico-cultural. Logo, Vigotski(2001) afirma que,

[...] a aprendizagem não é, em si mesma, desenvolvimento, mas uma correta organização da aprendizagem da criança conduz ao desenvolvimento mental, ativa todo um grupo de processos de desenvolvimento, e esta ativação não poderia produzir-se sem aprendizagem. Por isso, a aprendizagem é um momento intrinsecamente necessário e universal para que se desenvolvam na criança essas características humanas não naturais, mas formadas historicamente. (VIGOTSKI, 2001, p. 115).

Segundo Martins, Abrantes e Facci (2016), Vigotski, ao afirmar o papel dos signos na transformação qualitativa do psiquismo e que esses precisam ser transmitidos, apresentou o ensino como condição fundante do desenvolvimento. Contudo, é necessário um trabalho educativo comprometido com a promoção do máximo desenvolvimento do indivíduo e um sistema educativo que, de acordo com os autores,

[...] tenha possibilidades concretas de produzir uma *pessoa de pensamentos*, com autonomia intelectual para analisar a realidade valendo-se de instrumentos conceituais em

suas formas mais elaboradas; uma *pessoa de sentimentos*, que se forme sensível ao conjunto dos seres humanos e que possua senso de justiça, revoltando-se contra arbitrariedades que se pratique contra qualquer membro do gênero humano. Que culmine na produção de uma *pessoa da práxis*, que compreenda as contradições sociais existentes no processo de produção e reprodução da sociedade, que se engaje na luta pela implementação de uma sociedade livre da dominação e opressão. (MARTINS; ABRANTES; FACCI, 2016, p. 3-4, grifos dos autores).

A partir da discussão acerca dos pressupostos psicológicos, espera-se que os professores possam se apropriar e discutir os processos de desenvolvimento e de aprendizagem e seus desdobramentos no trabalho educativo, de forma a superar concepções de senso comum presentes no cotidiano escolar, com vistas a uma educação verdadeiramente humanizadora.

7. 2.3. Pressupostos Pedagógicos

Ao se definir pressupostos pedagógicos, é necessário compreender a importância de, *a priori*, definir-se claramente o método que dará sustentação ao trabalho escolar. Método é o conjunto de determinados princípios que permitem, filosófica e cientificamente, apreender a realidade para atuar nela, objetivando a emancipação humana. Metodologia, por sua vez, é compreendida como um conjunto de meios (materiais e procedimentos) que possibilitam a operacionalização do processo. Assim, entende-se que o pressuposto pedagógico, que está sustentada pela Pedagogia Histórico-Crítica, é o que orienta a metodologia utilizada nos mais diferentes processos pedagógicos e administrativos que organizam o trabalho escolar, tarefa essa que se espera ter sido cumprida ao enunciar os pressupostos filosóficos e psicológicos.

Para que os pressupostos pedagógicos sejam definidos, algumas questões devem ser feitas e respondidas, tais como: O que é educar? Qual o papel da escola e dos diferentes trabalhadores em educação? Tem-se clareza sobre qual método sustenta a compreensão sobre a realidade? Quais relações, no cotidiano da escola, contribuem para um processo educativo que objetive a formação omnilateral? Como formar a consciência crítica? Como organizar e trabalhar os conteúdos para atingir a esses objetivos? Quais conteúdos produzidos socialmente devem se tornar conteúdos escolares? Qual é o objeto central do ensino deste ou daquele conteúdo e quais objetivos serão priorizados? Como, por que e o que avaliar? Por que

planejar? Quais as intencionalidades presentes nas ações educativas? Qual a formação necessária aos profissionais da educação? Como organizar o cotidiano escolar tendo em vista a consecução dos objetivos de um projeto educacional emancipatório? Como atuar no sentido de enfrentar a atual fragmentação das ações e programas que incidem no cotidiano do trabalho educativo escolar?

Para buscar indicativos para essas questões, tem-se como princípio que a educação é trabalho, é atividade mediadora no âmbito da prática social e que educar é contribuir para consolidar o processo de humanização do homem. Nessa perspectiva, humanizar-se é assimilar o coletivo social no individual, em seu caráter dialético de transformar-se, modificando a realidade. Como pontua Saviani (2012), “o trabalho educativo é o ato de produzir direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 2012, p.13). É, portanto, ação mediada, que visa a imprimir o arcabouço cultural em cada indivíduo para que se constitua em si a humanidade coletiva, carregada dos sentidos e dos significados produzidos, de modo que seja possível sua inserção nos diferentes espaços sociais, culturais e científicos.

Assim, uma educação que tenha compromisso com a transformação precisa levar em conta a relação entre a teoria e a prática, por meio da transmissão e da assimilação dos elementos culturais e científicos que permitam fazer a crítica, bem como buscar possibilidades de transformação das atuais relações sociais que expropriam, da ampla maioria da população, as reais condições de acesso ao conhecimento científico e cultural produzido pela humanidade. Para tanto, é preciso recuperar a essencialidade do fazer pedagógico, a partir da compreensão do exposto por Saviani (2012), o qual enfatiza a função social da instituição escolar:

Ora, clássico na escola é a transmissão-assimilação do saber sistematizado. Este é o fim a atingir. É aí que cabe encontrar a fonte natural para elaborar os métodos e as formas de organização do conjunto das atividades da escola, isto é, do currículo. E aqui nós podemos recuperar o conceito abrangente de currículo: organização do conjunto das atividades nucleares distribuídas no espaço e no tempo escolares. Um currículo é, pois, uma escola funcionando, quer dizer, uma escola desempenhando a função que lhe é própria. (SAVIANI, 2012, p. 17).

Ao referir-se ao que é clássico, Saviani (2012), incisivamente, argumenta: “Clássico não se confunde com tradicional e também não se opõe, necessariamente, ao moderno e muito menos ao atual. O clássico é aquilo que se firmou como fundamental, como essencial. Pode, pois, constituir-se num critério útil para a

seleção dos conteúdos do trabalho pedagógico” (SAVIANI, 2012, p.13).

É, portanto, objeto do trabalho escolar a socialização do conjunto de conhecimentos científicos, culturais, artísticos, ou seja, aqueles que se firmaram no tempo e que compõem o acervo da humanidade, de modo que sejam efetivamente apropriados em sua totalidade e por todos os alunos. Em razão dessa compreensão, depreendem-se outras significações, dentre elas a de que a educação, como prática social e como ação intencional mediada, exige um planejamento metódico, porque é pautado em um método claramente definido; é rigorosa e reflexiva, por seguir ações e/ou procedimentos que possibilitem a apropriação crítica do conjunto de conhecimentos, com vistas à ruptura com os padrões vigentes da mera reprodução utilitarista de competências. Nessa direção, há, portanto, que se consolidar uma organização da e na instituição escolar que se paute nos princípios defendidos por Saviani (2012), de que:

[...] Para existir a escola não basta a existência do saber sistematizado. É necessário viabilizar as condições de sua transmissão e assimilação. Isso implica dosá-lo e sequenciá-lo de modo que a criança passe gradativamente do seu não domínio ao seu domínio. Ora, o saber dosado e sequenciado para efeitos de sua transmissão-assimilação no espaço escolar, ao longo de um tempo determinado, é o que convencionamos chamar de “saber escolar”. (SAVIANI, 2012, p. 17).

O ato de planejar, nesse contexto, se configura em uma ação política e técnica, visto que, como ação política, o professor procede a análise do conteúdo escolar e do processo educativo em uma perspectiva mais ampla, implicando tomada de decisões sobre para quê e como abordar os conteúdos de ensino. Na qualidade de ação técnica, conhecendo o processo de desenvolvimento humano, compreende suas responsabilidades como mediador e promotor desse desenvolvimento por meio de ações pedagógicas devidamente planejadas, assumindo os compromissos de organizar o processo educativo, considerando a consecução dos objetivos e/ou a sua reorganização. Friza-se, nesse contexto, que essas duas dimensões (política e técnica) são indissociáveis.

O planejamento do processo educativo, em uma perspectiva crítica e transformadora, exige a reflexão sobre as relações de poder que se instituem no interior da escola, explicitando a sua origem, o seu caráter contraditório, identificando de que modo interferem tanto na organização interna quanto nas relações que permeiam o cotidiano da escola e comunidade, bem como as da

escola com a mantenedora. Parte-se do princípio fundante que se construam práticas coletivas em um processo reflexivo de tomada de decisões, pautadas no domínio das informações necessárias e em tempo para que as decisões sejam, efetivamente, coletivas e voltadas para os interesses do coletivo. Isso permite que ações mais participativas sejam, gradativamente, construídas, consolidando-se na gestão escolar em uma perspectiva democrática que prime pela participação consciente de todos os envolvidos no processo educativo escolar, mesmo que demarcadas pelos limites impostos pela legislação e/ou normativas.

Nessa direção, entende-se o Projeto Político Pedagógico²⁹ (PPP, deste ponto em diante) não apenas como um documento, mas como prática, como projeto em movimento, em permanente construção, execução e avaliação. Em um primeiro e mais importante sentido, o PPP se revela como prática reflexiva e coletiva de tomada de decisão, que necessita, concomitantemente, ser sistematizado e organizado para que se constitua também no registro das intencionalidades e das ações coletivas da comunidade escolar, servindo de sustentação a todos os outros planejamentos escolares. Nesse movimento de construção, congrega e explicita os fundamentos e os pressupostos que direcionam as práticas político-pedagógicas da comunidade escolar, indicando quais os princípios que direcionam e mantêm as práticas educativas.

No campo dos pressupostos pedagógicos, há que se deter com afinco na relação ensino e aprendizagem, considerando, sobretudo, o trabalho desenvolvido em sala de aula e nos demais espaços educativos como fundamentais para a socialização e a problematização do conhecimento científico, uma vez que, nas palavras de Saviani (2012), “é o fim a atingir que determina os métodos e processos de ensino-aprendizagem” (SAVIANI, 2012, p. 17). E, nesse caso, à instituição escolar compete, segundo o autor, ensinar o conjunto de conhecimentos essenciais à inserção na cultura letrada, na cultura erudita o que exige, para tanto, a incorporação dos rudimentos da leitura e escrita, bem como das demais áreas do universo letrado e das ciências.

²⁹ No texto *A organização do trabalho pedagógico: dos pressupostos curriculares à organização dos documentos na instituição escolar*, disponível em <http://educaamop.blogspot.com/2017/07/dos-pressupostos-curriculares.html> (acessado em 02/08/18), são estabelecidas relações entre os documentos institucionais que organizam a prática pedagógica e esse serve de subsídio para ampliar a referida compreensão. O texto é resultado provisório das análises e dos estudos necessários à Formação Continuada vinculada à implementação do Currículo Básico para a Escola Pública da região Oeste do Paraná, no ano de 2017.

O currículo escolar, por sua vez, expressa uma organização por campo de experiências na Educação Infantil e por componente curricular no Ensino Fundamental – Anos Iniciais -, respeitando o objeto de estudo das diferentes áreas. Contudo, busca avançar na superação dos limites que, costumeiramente, se instalam no ato de planejar a ação docente quando pautado por uma visão linear ou fragmentada. É nessa direção que a afirmativa de que “são os fins a atingir que determinam os métodos e processos de ensino e aprendizagem” assume especial relevância, pois sem essa clareza, sem essa definição, quaisquer procedimentos e, possivelmente, quaisquer resultados serão aceitos como viáveis e justificados mediante as condições existentes, retirando da instituição escolar parte significativa de sua responsabilidade frente à transmissão-assimilação do saber sistematizado, que é o pressuposto fundamental para que a instituição escolar cumpra com a função social, de contribuir para emancipação humana.

Ao referir-se à organização do processo de ensino e de aprendizagem, é necessário retomar o exposto por Klein (2010):

[...] o conhecimento não está nas coisas e nem nasce espontaneamente na cabeça dos educandos. O conhecimento existe apenas nos homens e nas suas relações. E, portanto, na relação com outros homens, na medida em que incorpora a intrincada rede de relações que constituem uma dada forma humana de ser, que a criança se apropria do conhecimento. Este não é, evidentemente, passível de ser “ditado”, mas também não é algo que se descubra por um golpe incomum de genialidade. (KLEIN, 2010, p. 230).

Com base em Klein (2010), destaca-se que o conhecimento científico é resultante de pesquisa científica produzida nas relações dos homens com a natureza e dos homens entre si. Trata-se de um complexo processo de produção, o qual se encontra, via de regra, publicado na forma de síntese e, conforme interesse formativo da sociedade, essas sínteses são apresentadas em um rol de abstrações conceituais, as quais são denominadas como conteúdos escolares. Nesse caso, as sínteses conceituais contêm uma complexidade de relação entre elementos diversos que vão muito além das abstrações contidas na matriz curricular.

O conhecimento científico, sendo produzido nas relações dos homens com a natureza e dos homens entre si, constitui-se na sua dimensão histórica, demarcada pelo tempo e pelas condições em que é produzido, sistematizado e socializado. Partindo desse entendimento, compreende-se que a reprodução de conceitos, de

regras e de fórmulas não é suficiente para configurar a apreensão do conhecimento científico. Por isso, é necessário que a ação pedagógica, sob a responsabilidade da instituição escolar, esteja planejada de forma a superar as práticas pedagógicas pautadas em conceitos espontâneos, visando a alçar novas práticas nas instituições, uma vez que há que se tomar consciência do que é defendido reiteradamente por Martins (2016):

[...] há que se afirmar a escola como *lócus* privilegiado para a transmissão daquilo que realmente promove o desenvolvimento, cientes de que o alcance dos conceitos científicos não restringe apenas aos conteúdos que veiculam em si mesmos, haja vista que esse tipo de ensino opera decisivamente na estrutura psíquica dos indivíduos. O que se apresenta no cerne da qualidade dos conteúdos de ensino outra coisa não é senão a formação da consciência, cujo fundamento, do ponto de vista psicológico, radica na formação dos processos funcionais superiores e, sobretudo, naquilo que conduz ao autocontrole da conduta. Pretender a formação de alunos “críticos”, “participativos”, “cidadãos”, etc; na ausência do ensino de conteúdos sólidos, desenvolventes, parece-nos um ideal falaz que precisa ser desvelado. (MARTINS, 2016, p. 26).

É, portanto, imprescindível que o trabalho pedagógico na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental tenha como pressuposto básico a definição dos conteúdos, a forma de trabalhá-los e a escolha dos materiais e dos recursos. O ato intencional de planejar ações de mediação pedagógica requer amplo conhecimento sobre o desenvolvimento humano e sobre o núcleo conceitual referente às áreas do conhecimento que pautam a prática pedagógica em sala de aula.

Essa organização extrapola o espaço privilegiado de transmissão e assimilação do conhecimento historicamente produzido e sistematizado pela humanidade, ou seja, a aula em si. Ela congrega as concepções sobre o trabalho, o homem, a educação, a sociedade, a escola, a ciência, a tecnologia, o conhecimento, o currículo, o saber, o ensino, a aprendizagem, dentre outras, as quais são definidoras da forma como se lê a realidade social, política e cultural, bem como a forma como se posiciona nessa mesma realidade. Há que se garantir, desse modo, a unidade político-pedagógica, a qual se espera que esteja prevista no PPP institucional, como resultado de uma construção coletiva e participativa dos sujeitos que constituem a comunidade. Assim é que a organização do trabalho docente, de forma mais implícita, se volta à organização do plano de trabalho docente e do plano de aula e à avaliação do ensino e da aprendizagem, o que exige escolhas

metodológicas (procedimentos), as quais, por sua vez, revelam os pressupostos teóricos (método) que os sustentam.

Nessa linha de argumentação, recupera-se a síntese que Martins (2016) apresenta ao referir-se ao método marxiano de construção do conhecimento, o qual pressupõe a “captação empírica e sincrética da realidade como ponto de partida, as mediações abstratas do pensamento como possibilidades para superação dessa condição, tendo em vista a apreensão concreta da realidade como síntese das múltiplas determinações” (MARTINS, 2016, p. 27). Para tanto, há que se ter uma organização do trabalho escolar que supere práticas fragmentadas de ensino, visto que o aporte dos pressupostos da psicologia histórico-cultural exige que, ao considerar o desenvolvimento humano, tenha-se como fundamento que as “funções complexas não se desenvolvem na base de atividades que não as exijam e as possibilitem” (MARTINS, 2016, p. 19). Assim sendo, no tratamento do conteúdo, em um constante ir e vir, o professor deve precisar a definição conceitual; porém, sempre estabelecendo relação entre ela e outras definições que se apresentarem como necessárias e com o processo histórico-social. Isso implica expressar quais são os fundamentos referenciais do conteúdo, ao mesmo tempo em que busca superá-los, incorporando à discussão o seu significado histórico, social e político, ou seja, estabelecendo as relações entre o conteúdo escolar e a realidade. Contudo, não se trata da realidade imediatamente visível, mas da totalidade que, para ser compreendida e apreendida, assenta-se no planejamento de ações que “visam à conquista das capacidades intelectuais, das operações lógicas do raciocínio, dos sentimentos éticos e estéticos, enfim, de tudo o que garanta ao indivíduo a qualidade de ser humano” (MARTINS, 2013, p. 275).

Nesse aspecto, ao tratar do conteúdo escolar, o professor deve fazer um exercício racional sincrônico (tempo atual) e diacrônico (por meio dos tempos), captando as relações estabelecidas, o seu movimento e as suas contradições. Esse exercício é fundamental para a passagem do concreto-sensorial ao concreto pensado. O concreto sensorial é percebido pelo nosso cérebro por intermédio de uma relação direta de nossos sentidos com o mundo objetivo. Ele é nos apresentado de forma caótica e limitado às nossas apreensões de manifestações exteriores. O concreto, tal como Marx (1987) destaca, trata-se de um concreto idealizado, visto que o “concreto aparece no pensamento como processo de síntese, como resultado, não como ponto de partida” (MARX, 1987, p. 16). Conforme o autor, o conhecimento

concreto da realidade só é possível se as partes abstraídas e isoladas forem rearticuladas, de modo a compreender a unidade do diverso, e a chegar ao concreto pensado, que é síntese de múltiplas determinações. Assim, as definições permanecem em constante reflexão e só se aproximam do real se forem apreendidas as múltiplas relações que compõem e dão base ao conhecimento.

O movimento entre concreto sensorial, abstração e concreto pensado está constantemente a se refazer, e é nesse movimento que se insere outra organização do ensino, conforme defendida por Saviani (2012)³⁰. Como esforço, no sentido de garantir o entendimento de que prática social, problematização, instrumentalização, catarse e prática social são momentos apresentados pelo autor na contraposição às pedagogias existentes até então, e, portanto, como método, é imprescindível destacar a lógica dialética presente no movimento de transmissão-assimilação/apropriação do conhecimento científico. Nesse quesito, Martins(2016) reafirma:

Frise-se que os momentos explicitados por Saviani referem-se à organização lógica do ensino e só podem expressar-se no ato de ensinar como momentos distintos, mas interiores uns aos outros. Trata-se de compreender a prática social, quer do ponto de partida, quer do ponto de chegada, como substrato das abstrações do pensamento organizadas como problematização, instrumentalização e catarse, que se manifestam como atos de pensamento a serviço de uma apreensão mediata daquilo que é dado imediatamente à captação sensível. (MARTINS, 2016, p. 27).

Há que se compreender, conforme indicado pela autora, o percurso lógico da aprendizagem, na sua relação com o desenvolvimento humano para ser possível proceder às inferências necessárias à organização de um ensino que promova desenvolvimento. A autora destaca: “O percurso lógico da aprendizagem segue uma linha de desenvolvimento que caminha do concreto (sensorial, empírico) para o

³⁰ Ao proceder a apresentação dos cinco passos da pedagogia revolucionária denominada, posteriormente, de Pedagogia Histórico-Crítica, Saviani (2012) dialoga com a pedagogia tradicional e a pedagogia nova, evidenciando os limites daquelas. Desse modo, no confronto, vai construindo sua argumentação que só pode ser devidamente compreendida na relação com o todo do texto, em que o percurso histórico, filosófico e pedagógico das concepções teóricas vai sendo minuciosamente apresentado. Para complementar os conhecimentos, é fundamental o estudo da obra completa do autor, intitulada **Escola e Democracia**. Ao propor uma nova organização para o ensino, é fundamental que se destaque que ele não propõe que se engesse essa organização em procedimentos metodológicos estanques, conforme se observar nas palavras do próprio autor, quando se posiciona a respeito disso, confrontando as práticas pedagógicas inerentes às denominadas pedagogia tradicional e nova com aquilo que compreende ser uma nova proposta de organização do ensino. No contexto dessa discussão, ele alerta: “Assim, **se fosse possível traduzir os métodos de ensino que estou propondo na forma de passos** à semelhança dos esquemas de Herbart e de Dewey, [...] eu diria que o primeiro passo seria a prática social” (SAVIANI, 2012, p. 70, grifos nossos).

abstrato, do particular para o geral, do cotidiano para o não cotidiano, dos conhecimentos de senso comum para os conhecimentos mais elaborados e complexos. Esse percurso revela-se ‘de baixo para cima’” (MARTINS, 2016, p. 28).

A aprendizagem é um processo mediado por signos (culturais), inserido em contextos sociais carregados de significações, as quais precisam ser transpostas do inter para o intrasubjetivo e cuja qualidade de apropriação depende das condições em que elas ocorrem.

Martins (2016), ao confrontar a lógica da aprendizagem com a lógica do ensino, destaca que “[...] o percurso lógico do ensino carece ocorrer do abstrato para o concreto, do geral para o particular, da síntese como possibilidade para a superação da síncrese, do não cotidiano para o cotidiano, dos conceitos científicos a serem confrontados com os conceitos espontâneos. Logo, esse percurso revela-se “de cima para baixo” (MARTINS, 2016, p. 29). A pesquisadora ainda acrescenta: “Consequentemente, o ensino só pode sustentar-se como objetivação de apropriações já realizadas por quem ensina”. Nesse sentido, o percurso lógico do ensino não pode reproduzir o percurso lógico da aprendizagem, pois se assim o for não gerará as contradições necessárias à transformação do sistema representado pela tríade conceitos científicos, conceitos espontâneos e seus objetos” (MARTINS, 2016, p. 29).

Nessa perspectiva, organizar o ensino implica, como tem se destacado nesta seção, um conjunto de saberes que extrapolam a mera definição dos encaminhamentos e recursos didático-pedagógicos, que se objetivam em uma simples organização de atividades que ocupem o tempo escolar. Além disso, torna-se possível inferir que não é possível ensinar aquilo que não se domina, aquilo que não se conhece. É pertinente, ainda, destacar, as palavras de Saviani (2012) quando se refere à função social da escola como instituição responsável pelo acesso ao saber sistematizado, momento em que também apresenta algumas das condições necessárias para o acesso a esse saber:

Ora, o saber sistematizado, a cultura erudita, é uma cultura letrada. Daí que a primeira exigência para o acesso a esse tipo de saber é aprender a ler e escrever. Além disso, é preciso também aprender a linguagem dos números, a linguagem da natureza, e a linguagem da sociedade. Está aí, o conteúdo fundamental da escola elementar: ler, escrever, contar, os rudimentos das ciências naturais e das ciências sociais (história e geografia). (SAVIANI, 2012, p.14).

Com base nas palavras supracitadas, entende-se que à escola compete,

sobretudo, ensinar os rudimentos necessários à instrumentalização primeira, ou seja, ensinar a ler, a escrever, a contar, a socializar o domínio das ciências naturais e sociais, por meio das quais se permitem ampliar as possibilidades de inserção no mundo cultural por meio de domínios mais elevados sobre esses rudimentos. O acesso aos conceitos científicos depende de processos de alfabetização devidamente conduzidos e concluídos, bem como de processos de ensino devidamente orientados, de modo que se rompa com as exclusões tão frequentes, as quais ocorrem em decorrência do não domínio dos conteúdos presentes na cultura letrado-erudita. Instrumentalizar os alunos é, sobretudo, promover um ensino que possibilite a apropriação dos conteúdos da ciência e da cultura em suas diferentes manifestações.

Na prática pedagógica que se efetiva na sala de aula, é correto afirmar que se estabelecem a atividade de ensino, como prática efetiva do professor, e a atividade de estudo, como prática do aluno. Moura, Sforzi e Lopes (2017) definem a atividade de estudo como “aquela atividade cujo produto são transformações no aluno” (MOURA; SFORZI; LOPES, 2017, p. 82). E, identificam seus componentes como sendo “as tarefas de estudo, as ações de estudo e as ações de controle e avaliação”. De modo que “A tarefa de estudo está associada à motivação do estudo, com a transformação do aluno em sujeito da atividade. Estar em atividade de estudo é que coloca o aluno em ações de estudo. É a realização conjunta do aluno com seus colegas e o professor que vai permitir a realização das ações de controle e avaliação dos resultados de sua atividade de estudo” (MOURA; SFORZI; LOPES, 2017, p. 82).

Tendo como objetivo promover a aprendizagem de conteúdos relevantes para uma formação emancipadora, a organização do ensino é essencialidade que requer definição clara dos procedimentos metodológicos, pois, segundo os autores explicitam:

Da avaliação do que realiza poderá resultar a necessidade de mudanças na sua forma de atuação, já que no processo de ensino irá perceber como agem os estudantes diante do conteúdo a ser aprendido. É a percepção, pela reflexão, sobre a qualidade da aprendizagem que irá desencadear ou não novas ações do professor para atingir seu objetivo. Desse modo, o controle intencional das ações e

operações ³¹, como parte do seu plano, permitirá ao professor passar qualitativamente de um nível ao outro da organização da atividade de ensino, segundo as características do pensamento teórico. (MOURA; SFORNI; LOPES, 2017, p. 85).

Nessa direção, às ações de organização do ensino vão exigindo o acompanhamento dos resultados correspondentes no que tange à aprendizagem e à consequente tomada de decisão quanto à necessidade ou não de reorganização dos procedimentos adotados para o ensino dos conteúdos escolares.

Além do domínio conceitual referente ao conteúdo, objeto de ensino, ao professor compete investigar as ações desencadeadoras de aprendizagem, aquelas que produzem a real necessidade de novas elaborações ou novas sínteses resultantes, por exemplo, da necessidade de confrontar informações sobre um mesmo conteúdo ou de núcleos conceituais diferentes. Vale indicar que a prática pedagógica implica, ainda, conhecer os materiais e recursos disponíveis, a fim de saber de que forma será possível conduzir as explicações, elaborações e/ou experimentações que se fizerem necessárias de modo a garantir a apropriação dos conteúdos essenciais que se constituem o objeto de estudo. A organização do ensino, também, é referendada por Libâneo (2016), o qual parte da defesa de um ensino que visa à formação do pensamento teórico e indica pressupostos para elaboração dos planos, os quais, por sua vez, articulam-se ao corpus teórico da ciência a ser ensinada, requerendo do professor, amplo domínio conceitual referente ao objeto de ensino, das ações mentais envolvidas e dos procedimentos e recursos necessários para desencadear as situações de ensino. O autor destaca, dentre outros pontos, a necessidade de

Análise do conteúdo visando à elaboração do núcleo conceitual (núcleo do conceito) da matéria (princípio geral básico, relações gerais básicas), que contém a generalização esperada para que o aluno a interiorize e a utilize para deduzir relações particulares da relação básica identificada. Para isso, busca-se a gênese

³¹ Ressalta-se a necessidade de aporte teórico como apoio à fundamentação de modo a ampliar a compreensão sobre a atividade de ensino e a de estudo. Para tanto, é fundamental que o resultado dos trabalhos de diferentes grupos acadêmicos, os quais têm se dedicado à pesquisa, por intermédio de programas que têm no financiamento público o suporte financeiro, continuem sendo socializados e debatidos em seminários, congressos e publicitados pelos meios eletrônicos e impressos. É nesse diálogo da Universidade com a Educação Básica que tem-se a oportunidade de avançar na compreensão das imbricadas relações entre teoria e prática. Nesse campo em específico, reomenda-se, por ora, o aprofundamento nas leituras dos trabalhos de Moura, Sforini e Lopes (2017); Sforini (2015); Cardoso e Libâneo (2016); Arnoni (2003), os quais apresentam contribuições teóricas imprescindíveis à leitura e à compreensão teórico-metodológico indicados nos diferentes componentes curriculares.

de desenvolvimento do conteúdo, isto é, o processo histórico de sua constituição, recorrendo aos métodos e procedimentos de investigação próprios desta ciência. (LIBÂNEO, 2016, p. 377).

Em síntese, tem-se a indicação objetiva do percurso do ato de planejar o ensino e a aprendizagem como trabalho pedagógico em sala de aula que será viabilizado mediante ações intencionais, rigorosamente organizadas. Cabe destacar que o compromisso de indicar o percurso a ser realizado para garantir a apropriação dos conceitos científicos será cumprido em cada componente curricular, no campo dos encaminhamentos teórico-metodológicos. Nesse sentido, vale ressaltar os limites impostos pelo tempo histórico, o desafio da produção coletiva em que tem-se a opção por metodologias de ensino consideradas mais adequadas ao objeto de ensino do referido componente curricular, mantendo-se o respeito aos pressupostos teóricos já devidamente enunciados.

E, na lógica até aqui apresentada, não cabe enfatizar nenhuma concepção de avaliação que a trate de forma distinta ou separada de todo o percurso. Situada no campo das ações de controle e avaliação, nos e dos processos de ensino e aprendizagem, a avaliação contribui para que os fins a atingir se efetivem. Ela se reveste implícita no processo educativo com vários atributos: diagnóstica, investigativa, processual, reflexiva, formativa e qualitativa. Diagnóstica e investigativa porque é um processo de reflexão e investigação sistemática, com registros objetivos que permitem analisar e caracterizar o processo educativo, tanto com relação à apropriação do aluno quanto com relação às ações articuladas para que essa apropriação aconteça. É formativa porque permite a realimentação do processo e, assim, o acompanhamento permanente.

Ademais, não basta apenas diagnosticar; é preciso encaminhar ações que permitam a adequação dos procedimentos utilizados para a consolidação dos objetivos e, conseqüentemente, para a apropriação dos conhecimentos. Há que se compreender que os registros são provisórios e que ela se tornará qualitativa e contínua se os dados registrados forem pautados no pressuposto de analisar a consolidação dos objetivos confrontados permanentemente, expressando a qualidade do processo, e não de um determinado momento desses.

Segundo Janssen (2004), “à razão de ser da avaliação está em acompanhar, interativa e regulativamente, se os objetivos pedagógicos estão sendo atingidos. Os

processos avaliativos visam aproximar as formas de planejar, de ensinar, de aprender e também de avaliar através da coleta de maior número possível de informações que sejam relevantes para a melhoria da qualidade social do trabalho pedagógico” (JANSSEN, 2004, p. 58). Não se pode perder de vista que toda produção do aluno, inclusive o erro, é uma fonte de informação importante sobre o processo de ensino e de aprendizagem, servindo de ponto de reflexão para a retomada das ações de ensino que se apresentarem como necessárias a fim de garantir as aprendizagens objetivadas.

Considerando-se que é a partir de mediações significativas que se criam novas possibilidades de aprendizagem e de desenvolvimento, as quais, por sua vez, exigirão novas mediações, não se pode: a) deter-se em coletar informações sobre momentos específicos da aprendizagem dos alunos; e b) considerar momentos pontuais como a referência maior para análise de um percurso de aprendizagem e desenvolvimento, os quais se revelam sempre em processo. Nas escolas, segundo Rego (2001), costuma-se avaliar o aluno somente no nível de desenvolvimento real, ou seja, avalia-se aquilo que ele sabe no momento em que o instrumento avaliativo é aplicado, que se revela por meio do que ele é capaz de fazer, sem colaboração de outros, como sendo o representativo de seu desenvolvimento.

Nas reflexões sobre a avaliação, entendida como processo que serve para avaliar o ensino e a aprendizagem, defende-se que os resultados devem servir de suporte para reavaliar percursos de ensino e de aprendizagem, incluindo as diferentes situações que incidem na organização das salas de aula e dos demais espaços educativos da instituição escolar, abarcando inclusive as diferenças para que não se constituam em desigualdades. Há que se considerar a inclusão social e educacional, aspectos que exigem a flexibilização curricular, quer seja com relação ao tempo, à forma, ao conteúdo, ao ensino e aos instrumentos e critérios de avaliação, sem que ocorra a banalização/esvaziamento do conteúdo/conhecimento.

Ao tratar das ações de avaliação, é importante refletir sobre os instrumentos que poderão ser utilizados na relação com o núcleo conceitual das áreas do conhecimento de modo que assegurem situações de análise, de interpretação, de síntese, de memorização de informações e de conceitos relevantes, de reflexão, de aplicação de conhecimentos, dentre outros aspectos. Os instrumentos, quando bem elaborados, podem contribuir para a necessária e coerente interpretação das

informações contidas nas atividades avaliativas de modo que, professor e aluno, tomem consciência das suas trajetórias de ensino e de aprendizagem, na relação com o núcleo conceitual a ser apropriado pelos alunos como resultado das atividades desenvolvidas. Assim, criar estratégias próprias de aprendizagem, construindo ações mais autônomas, no sentido da emancipação intelectual e da construção da autocrítica, por parte de todos os envolvidos, passa a ser uma ação consequente/resultante do processo de avaliação.

A reflexão crítica sobre o ensino e a aprendizagem, realizadas por parte de todos os envolvidos no processo, aponta para o redimensionamento de práticas pedagógicas que legitimam a função social da instituição escolar como espaço privilegiado de socialização do conhecimento científico e, consequente, do desenvolvimento do pensamento teórico, por intermédio de atos intencionais de ensino e de aprendizagem, os quais legitimam a manutenção da instituição social escola.

É preciso ampliar o debate sobre aprovação, reprovação, ciclo e/ou contínuos de modo a superar seus limites operacionais e legais, uma vez que, a não retenção é uma ação pedagógica significativa, quando acompanhada de atos de ensino que priorizem à efetiva aprendizagem. O processo educativo, ao ser metodicamente planejado e avaliado, precisa garantir a consolidação de objetivos, contribuindo para que se estabeleçam relações que instiguem o espírito investigador e que ampliem a exigência com relação ao domínio do conhecimento historicamente acumulado.

Ao tratar da avaliação do processo educativo, não se pode desconsiderar as ações de auto avaliação, por intermédio da previsão da avaliação institucional, a partir da análise dos resultados alcançados nas diferentes práticas desenvolvidas, bem como a análise dos resultados alcançados nas avaliações realizadas pelo sistema educacional. Diferentemente de confrontar índices estatísticos, as ações de controle e auto avaliação aqui concebidas abarcam exercícios de autorreflexão mediatizados pelas concepções que fundamentam essa Proposta Pedagógica e rompem com práticas competitivas, visando a retornar ao que está concebido e proposto na relação direta com o que se tem alcançado, mediante as condições existentes, com vistas a reorganizar procedimentos sempre que necessário, bem como fortalecer as ações que alcançam bons resultados. A defesa é a de que cabe à

escola cumprir seu papel, possibilitando o acesso ao conjunto de conhecimentos produzidos pela humanidade por meio do efetivo trabalho escolar, da investigação e da reflexão.

Defende-se, neste documento, o exposto nas diretrizes curriculares, bem como nos acordos internacionais firmados em prol dos interesses da humanidade, os quais apontam para a formação de sujeitos que apresentem domínios nas diferentes áreas do conhecimento, tenham desenvoltura linguística, de raciocínio e criatividade, para que possam resolver situações diferenciadas, para que valorizem a diversidade cultural, para que cuidem da saúde física e emocional; para que se preocupem com o meio ambiente e com o planeta, para que utilizem diferentes linguagens, incluindo a digital para se comunicar e se expressar, e, sobretudo, para que respeitem o diferente, o diverso, valorizem o humano em si e no outro, de modo a melhorar os espaços de convivência. Entende-se que, por ser viável a construção das relações sociais indicadas nos documentos legais e orientadores das práticas formativas, agregada à difusão desses princípios, faz-se necessária a transformação nas relações de produção material da existência humana. Contudo, não compete aguardar mudanças na base material, é necessário que a instituição atue no campo daquilo que lhe é próprio, ou seja, a socialização dos conhecimentos científicos e culturais produzidos pela humanidade.

Para que o trabalho educativo se efetive da maneira indicada nesses pressupostos, as políticas públicas municipais para formação dos profissionais da educação não podem ser compostas de eventos pontuais, nem podem ficar submetidas às mudanças de governo, ou ainda mais grave, submetidas às empresas, às fundações e às corporações que têm adentrado ao espaço escolar, as quais, oferecendo produtos e serviços por meio de parcerias, amarram programas de formação contínua, vinculados aos interesses corporativos, desvirtuando os princípios político-pedagógicos tão arduamente construídos na discussão coletiva dos projetos políticos pedagógicos. A formação precisa ser contínua, garantindo o aprofundamento teórico-metodológico, a unidade e a coerência aos pressupostos teóricos que sustentam as concepções de desenvolvimento humano, de aprendizagem, de ensino, de organização pedagógica, dentre outros.

Nesse sentido, o processo de formação inicial e contínua dos trabalhadores da educação, planejado em curto, médio e longo prazos, tendo em vista a

necessidade de uma formação plena, fica vinculado à concepção que contemple a multidimensionalidade do conhecimento e que objetive a humanização do homem na perspectiva de sua emancipação. O Plano Nacional de Educação e o Plano Municipal de Educação, aliado ao plano de governo municipal, pautam o planejamento da formação contínua, contemplando a totalidade dos profissionais da educação, fator que requer estabelecimento de prioridades, e a exclusão programas e projetos que atravessam os fins da instituição escolar, uma vez que a defesa desta PPC parte do entendimento maior de que “Clássico na escola é a transmissão-assimilação do saber sistematizado. Este é o fim a atingir” (SAVIANI, 2012, p. 17). O mapeamento de situações vivenciadas no cotidiano evidencia que há necessidade de empreender esforços no sentido de limpar o espaço escolar daquilo que é secundário, daquilo que não é essencial, que vem atravessando a prática de ensino e, conseqüentemente, a de aprendizagem, impactando nos resultados alcançados, em termos qualitativos.

A formação teórica do professor quer seja na condição inicial ou contínua, parte dos mesmos princípios defendidos para o ensino, primando pelo rigor dos conceitos e pelo rigor metodológico, visando a alçar níveis de compreensão cada vez mais complexos que auxiliem no domínio conceitual e nas relações necessárias que incidam em práticas pedagógicas mais consistentes que auxiliem na transposição da síncrese à síntese, do abstrato ao concreto pensado, na superação dos saberes em nível de senso comum, alçando os patamares da elaboração conceitual sustentado por um domínio consistente. Essa formação a que este documento se refere só ganhará caráter de continuidade se propiciar um processo de aprofundamento epistemológico, cuja previsão deve constar, inclusive, nos Planos Municipais de Educação como resultados da participação efetiva dos trabalhadores no planejamento dessa prática formativa e do seu conteúdo.

Assim, provisoriamente, finalizam-se as reflexões sobre os pressupostos pedagógicos, sendo esses articulados, na sequência, aos legais à medida que esses, também, possibilitam e limitam práticas político-pedagógicas. No campo da gestão da instituição escolar, locus no qual incidem os resultados das decisões políticas dos sistemas, compete, sobretudo, o esforço pela implementação de práticas efetivas de ensino que resultem em aprendizagem. Conhecer o conjunto jurídico que regulamenta e, por vezes, condiciona a ação pedagógica, especialmente para que não se permita que regulamentações específicas e transitórias assumam relevância

ou significado que extrapolem sua exiguidade ou pequenez, é sumamente importante. Dessa forma, mesmo que demarcados pelo aparato jurídico de um sistema legal, esta PPC ampara-se na consistência e coerência advindas dos princípios até aqui assumidos, para seguir na organização das propostas pedagógicas curriculares, as quais complementarão este documento curricular para a Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

7. 2.4. Pressupostos Legais

Para compreender as implicações decorrentes da legislação educacional, é necessário situá-la no contexto das transformações econômicas, políticas, culturais e geográficas que caracterizam a reorganização do sistema capitalista mundial, intensificada ainda na segunda metade do século passado, e que tem sua defesa associada à indicação de avanços científicos e tecnológicos, à globalização da economia e abertura de novos mercados consumidores. As transformações no modo de organizar a produção econômica, defendidas como prioridades nos programas econômicos pela Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e pelo Banco Mundial, influenciam e afetam diretamente a organização das políticas e programas no campo da educação. Esses organismos e os documentos que sustentam os acordos firmados encaram o desemprego, a fome, a pobreza e o aumento das desigualdades como problemas que decorrem dos aspectos culturais, cuja solução estaria na proposição de um projeto de educação voltado para a empregabilidade, concebendo a formação integral em uma perspectiva reducionista, ou seja, apenas articulada às necessidades do mercado de trabalho.

Nesse processo de mudanças, defende-se, no campo discursivo, a reforma do ensino, principalmente nos países em desenvolvimento, implicando mudanças nas políticas educacionais, alterações nos currículos, na gestão educacional, na avaliação dos sistemas e na formação dos profissionais da educação. O Brasil, influenciado por essas políticas internacionais, adotou novas estratégias, entre as quais se destaca a descentralização administrativa e a transferência de atribuições e responsabilidades, antes do Estado, para as instituições de ensino e para os profissionais da educação. No campo das práticas sociais e da implementação das

políticas públicas, constata-se que o investimento insuficiente por parte do Estado³² na educação pública dificulta a efetivação de uma educação de qualidade com perspectiva de inclusão social, permanecendo e, até mesmo, agravando os quadros de exclusão ao acesso aos bens culturais produzidos e acumulados pela humanidade.

E com essa clareza, parte-se do princípio de que a legislação educacional e as políticas públicas caracterizam-se pela provisoriedade, a qual é determinada pelas condições históricas nas quais são produzidas, mantendo, ao mesmo tempo, um caráter de permanência, ao estabelecer os direitos básicos de acesso à educação. Pode-se inferir que o aparato legal atua como mecanismo de regulação dos Sistemas de Ensino³³, bem como pressuposto de garantia do direito de acesso à Educação Básica. Assim, cabe ressaltar que o acervo legal que jurisdiciona a organização do trabalho administrativo e pedagógico nas instituições escolares está posto nos dispositivos advindos na forma de Lei, Decreto, Resolução, Parecer, Indicação e/ou Instrução que emanam orientações e princípios que precisam ser considerados no conjunto das práticas curriculares. E é nesse contexto que tais dispositivos serão comiserados, observando-se seus limites e também suas implicações.

Vale ressaltar que as instituições se encontram jurisdicionadas à legislação nacional na forma das leis e decretos aprovados pelo Congresso Nacional e sancionados pela Presidência da República, sendo competência dos Conselhos Nacional, Estadual e Municipal de Educação emanar normativas específicas para assuntos educacionais a eles jurisdicionados. Os municípios que não têm seus Conselhos Municipais de Educação constituídos com poderes normativos seguem as normas emanadas do Conselho Estadual de Educação. O esforço que se empreende é o de garantir a atuação de modo articulado entre as esferas

³² A palavra **Estado**, grafada com inicial maiúscula, é uma forma organizacional cujo significado é de natureza política. É uma entidade com poder soberano para governar um povo dentro de uma área territorial delimitada. As funções tradicionais do Estado englobam três domínios: Poder Executivo, Poder Legislativo e Poder Judiciário. Numa nação, o Estado desempenha funções políticas, sociais e econômicas. Também são designadas por Estado, cada uma das divisões político-geográficas de uma república federativa. Estas divisões são autônomas e possuem um governo próprio regido por uma estrutura administrativa local. O Brasil é dividido em 26 Estados e um Distrito Federal. (Disponível em: <https://www.significados.com.br/estado/>. Acesso em: 12 de novembro de 2018, às 9h45).

³³ Com base nos dados de adesão a este currículo, em sua fase de sistematização, 52 municípios participaram; desses, somente o município de Toledo tem Sistema Próprio de Ensino municipal constituído como autônomo, pois tem as funções como CME de serem: consultiva, deliberativa, normativa, fiscalizadora e mobilizadora.

administrativas federal, estadual e municipal, a fim de alçar a organicidade e sistematicidade previstas em lei. Mediante tais considerações, é fundamental empreender esforços para que os desdobramentos jurídicos sejam tomados na integralidade, na organicidade e sistematicidade à luz dos demais pressupostos que organizam esta PPC, de modo a contribuir para o fortalecimento do sistema nacional de educação, tarefa essa que compete a todos, indistintamente.

No que tange à legislação nacional, no final da década de 1980, a Educação passou a ser garantida pela Constituição Federal de 1988 – CF/88, como direito público subjetivo, e foi apontada como “direito de todos e dever do Estado e da família” (Art. 205). Ademais, os princípios constitucionais são prerrogativas a serem cumpridas na Educação, em todos os níveis de ensino, primando por: equidade no acesso e na permanência, liberdade de ensinar e aprender, pluralismo de ideias e concepções pedagógicas, gratuidade no ensino público em estabelecimentos oficiais, valorização dos profissionais da educação, gestão democrática, garantia de padrão de qualidade (art.206, I a VII). A Emenda Constitucional nº 59/2009 alterou o artigo 208 e determinou que é obrigação do Estado a oferta do ensino, estabelecendo que: “I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria”. A Constituição Federal atribui aos municípios o dever de ofertar, organizar e garantir o acesso à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental, e a Constituição do Estado do Paraná³⁴, aprovada em 05 de outubro de 1989, em seus artigos de 177 a 189, por sua vez, referenda o previsto na Constituição Federal de 1988 no campo dos direitos sociais no que tange à organização da educação.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, doravante) nº 9.394/96 normatiza, orienta os sistemas de ensino do país e reitera as disposições da Constituição Federal, definindo princípios, normas e critérios para a efetivação do acesso e da permanência da criança, do adolescente, do jovem e do adulto em todos os níveis e modalidades de ensino, vinculando a educação ao mundo do trabalho e à prática social. No Art. 11, estabelece-se que é responsabilidade dos municípios “organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais dos

³⁴ A Constituição do Estado do Paraná teve seus artigos referentes à educação alterados por força da Emenda Constitucional nº 7 de 24 de abril de 2000 e Emenda Constitucional nº 21 de 02 de agosto de 2008. Sofreu alterações por força da Lei nº 13.625 de 05 de junho de 2002; da Lei nº 15.917 de 12 de agosto de 2008; da Lei nº 15.982 de 24 de dezembro de 2008; da Lei nº 16.193 de 30 de julho de 2009 e da Lei nº 16.889 de 02 de agosto de 2011, conforme registros até esta data.

seus sistemas de ensino, integrando-os às políticas e planos educacionais da União e dos Estados”, além de “oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas e, com prioridade, o Ensino Fundamental [...]”. Ao estabelecer os níveis, etapas e modalidades de ensino, a LDBEN organiza a educação escolar em Educação Básica, formada pela Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio; e em Educação Superior. Este documento curricular é direcionado para a Educação Infantil e os Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

A Educação Infantil tem “como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade”. Ao ser definida como a primeira etapa da educação básica, a sua oferta é indicada para ser efetivada, conforme expresso no artigo 30 da LDBEN nº 9.394/96, em: “I - creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade; II - pré-escolas, para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade”. Quanto ao Ensino Fundamental, do 1º ao 9º ano, por sua vez, o artigo 32 destaca os objetivos da formação mediante:

I – o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno desenvolvimento da leitura, da escrita e do cálculo; II – a compreensão do ambiente natural, e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade; III – o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores; IV – o fortalecimento de vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social. (BRASIL, 1996, art. 32).

No período de 2006 a 2018, as redes municipais conviveram com a problemática do corte etário que impactou na definição da matrícula no Ensino Fundamental ou permanência da criança na Educação Infantil, em função da idade, situação que foi amplamente discutida e caracterizada no contexto educacional. No período desta 4ª revisão curricular, a decisão do Supremo Tribunal foi deferida, após o julgamento conjunto, no dia 01/08/2018, pelo STF, da ADC³⁵ nº 17 e da ADPF³⁶ nº 292; em seguida, a Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação emitiu o Parecer CNE/CEB nº 2, de 13 de setembro de 2018, o qual fundamenta as Diretrizes Operacionais complementares para a matrícula inicial de crianças na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, respectivamente, aos quatro e aos seis

³⁵ ADC – Ação Declaratória de Constitucionalidade.

³⁶ ADPF – Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental.

anos de idade, diretrizes essas aprovadas por meio da Resolução CNE/CEB nº 2, de 9 de outubro de 2018, fixando a data de corte etário vigente em todo o território nacional, para todas as redes e instituições de ensino, públicas e privadas. No Paraná, por sua vez, cabe observar ainda as orientações expressas no Parecer Normativo CEE/PR nº 02/2018 – CP do Conselho Estadual de Educação, aprovado em 28 de setembro de 2018, que reafirma o corte etário, prevendo orientações para o período de transição aos matriculados anteriormente a esta data.

No que diz respeito ao currículo, a LDBEN nº 9394/96 estabelece que a Educação Infantil e o Ensino Fundamental devem contemplar uma base nacional comum, composta pelo estudo da “Língua Portuguesa e da Matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política especialmente do Brasil, além de uma parte diversificada que contemple as características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos” (Art. 26). A Lei diz respeito às peculiaridades da vida rural e de cada região, afirmando que os conteúdos curriculares, as metodologias de ensino e a organização escolar devem atender às condições e à natureza do trabalho na zona rural (Art. 28). Ao extrair as orientações legais, é certa a indicação de que, além do já exposto, devem constar conhecimentos sobre o ensino da arte, em suas expressões regionais, abarcando as artes visuais, a dança, a música e o teatro como linguagens do componente curricular; a educação física, integrada à proposta pedagógica da instituição escolar; o ensino da história do Brasil, considerando as contribuições das diferentes culturas e etnias, sobretudo das matrizes indígena, africana e europeia; ademais, registra-se, ainda, a obrigatoriedade da exibição de filmes de produção nacional, como componente curricular obrigatório na Educação Básica, a qual não está definida em termos de etapa, com destaque para duas horas mensais, devendo integrar ação pedagógica devidamente planejada pela equipe responsável, considerando a adequação do material. Às instituições vinculadas ao Sistema Estadual de Ensino cabe responder às exigências da Deliberação nº 07 de 10 de novembro de 2006, a qual institui a inclusão dos conteúdos de História do Paraná nos currículos da Educação Básica, podendo ser ofertada, conforme previsto na legislação de duas formas, como “disciplina de História do Paraná na parte diversificada do currículo, em mais de uma série ou distribuir os seus conteúdos em outros componentes curriculares, baseados em bibliografia especializada”. (PARANÁ, 2006).

No que tange à organização curricular, a LDBEN nº 9.394/96 teve seus artigos complementados por outras legislações, as quais indicam ou acrescentam conteúdos que devem ser abordados de forma transversal. Dessa forma, serão nos PPPs, mais especificamente no campo das PPCs, que a Educação Infantil e os Anos Iniciais do Ensino Fundamental evidenciarão cumprimento das exigências legais quanto à inserção de temáticas que dizem respeito a assuntos de interesse nacional, estadual, regional e/ou local, articulando-os ao conteúdo dos componentes curriculares sempre que possível, evitando a inserção de projetos de forma aleatória que produzam cortes/interrupções ou sobreposições.

Observa-se no contexto dos estudos destacados até aqui que a Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017, referenda o estabelecido na LDBEN nº 9.394/96 e em suas alterações, conforme exposto no artigo 8º:

§ 1º Os currículos devem incluir a abordagem, de forma transversal e integradora, de temas exigidos por legislação e normas específicas, e temas contemporâneos relevantes para o desenvolvimento da cidadania, que afetam a vida humana em escala local, regional e global, observando-se a obrigatoriedade de temas tais como o processo de envelhecimento e o respeito e valorização do idoso; os direitos das crianças e adolescentes; a educação para o trânsito; a educação ambiental; a educação alimentar e nutricional; a educação em direitos humanos; e a educação digital; bem como o tratamento adequado da temática da diversidade cultural, étnica, linguística e epistêmica na perspectiva do desenvolvimento de práticas ancoradas no interculturalismo e no respeito ao caráter pluriétnico e plurilíngue da sociedade brasileira. (BRASIL, 2017, art. 8).

O que se constatar é que alguns desses temas estão regulamentados por dispositivos legais específicos e outros apenas no que já está indicado no texto da Resolução supracitada, requerendo os mesmos cuidados ao abarcar as referidas temáticas, cumprindo-as no corpo do trabalho com os componentes curriculares. Nesse campo de exigências e referências legais, abre-se espaço para a indicação mais específica de regulamentações com o intuito de direcionar a organização das disciplinas na sequência dessa proposta:

a) Processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso – Lei nº 8.842, de 4 de janeiro de 1994, que dispõe sobre a Política Nacional do Idoso, cria o Conselho Nacional do Idoso; Lei nº 10.741, de 1º de outubro de 2003, que dispõe sobre o Estatuto do Idoso, e a Lei nº 13.466, de 12 de julho de 2017, que altera alguns de seus artigos. Vale ressaltar que nas instituições estão presentes formas de organização familiar em que a presença do idoso se faz, inclusive como provedor das condições de existência da criança que se encontra matriculada nos Centros de

Educação Infantil e/ou escola;

b) Direitos da Criança e do Adolescente – Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), cujos artigos encontram-se alterados por inúmeras outras legislações, que tratam de conteúdos pertinentes aos assuntos das configurações familiares, interferências na guarda e/ou educação infantil de crianças, quando há progenitores privados de liberdade, dentre outros aspectos relevantes. Em nota³⁷, são indicadas algumas das legislações que alteram/complementam o ECA como forma de ressaltar a responsabilidade que se assume frente à implementação dos PPPs e respectivas PPCs considerando que as implicações decorrentes da legislação impactam na organização das famílias, seus direitos e seus deveres e, conseqüentemente, na proteção à infância e à adolescência em relação às quais a instituição escolar é parte constituinte. É imprescindível que o desdobramento jurídico, as alterações e as referidas

³⁷ Lei nº 13.438, de 26 de abril de 2017, que altera a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), para tornar obrigatória a adoção pelo Sistema Único de Saúde (SUS) de protocolo que estabeleça padrões para a avaliação de riscos para o desenvolvimento psíquico das crianças. Lei nº 13.257, de 8 de março de 2016, dispõe sobre as políticas públicas para a primeira infância e altera a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), o Decreto-Lei nº 3.689, de 3 de outubro de 1941 (Código de Processo Penal), a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, a Lei nº 11.770, de 9 de setembro de 2008, e a Lei nº 12.662, de 5 de junho de 2012. Lei nº 13.436, de 12 de abril de 2017, altera a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), para garantir o direito a acompanhamento e orientação à mãe com relação à amamentação. Lei nº 13.509, de 22 de novembro de 2017, dispõe sobre adoção e altera a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e a Lei nº 10.406, de 10 de janeiro de 2002 (Código Civil). Lei nº 13.715, de 24 de setembro de 2018, altera o Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940 (Código Penal), a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), e a Lei nº 10.406, de 10 de janeiro de 2002 (Código Civil), para dispor sobre hipóteses de perda do poder familiar pelo autor de determinados crimes contra outrem igualmente titular do mesmo poder familiar ou contra filho, filha ou outro descendente. Lei nº 13.306, de 4 de julho de 2016, altera a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 - Estatuto da Criança e do Adolescente, a fim de fixar em cinco anos a idade máxima para o atendimento na educação infantil. Lei nº 13.010, de 26 de junho de 2014. Altera a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), para estabelecer o direito da criança e do adolescente de serem educados e cuidados sem o uso de castigos físicos ou de tratamento cruel ou degradante, e altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. No que tange a alteração do previsto na LDBEN nº 9.394/96 temos a indicação da inclusão do que segue: “Conteúdos relativos aos direitos humanos e à prevenção de todas as formas de violência contra a criança e o adolescente serão incluídos, como temas transversais, nos currículos escolares de que trata o caput deste artigo, tendo como diretriz a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), observada a produção e distribuição de material didático adequado.” (NR). Lei nº 12.010, de 3 de agosto de 2009, que dispõe sobre adoção; altera as Leis nº 8.069, de 13 de julho de 1990 - Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei nº 8.560, de 29 de dezembro de 1992; revoga dispositivos da Lei nº 10.406, de 10 de janeiro de 2002 - Código Civil, e da Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943; e dá outras providências. Neste caso a legislação ampara situações em que as crianças estejam em programas de acolhimento. A Lei nº 12.955, de 5 de fevereiro de 2014, acrescenta § 9º ao art. 47 da Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), para estabelecer prioridade de tramitação aos processos de adoção em que o adotando for criança ou adolescente com deficiência ou com doença crônica. Lei nº 12.962, de 8 de abril de 2014, que altera a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 - Estatuto da Criança e do Adolescente, para assegurar a convivência da criança e do adolescente com os pais privados de liberdade. Além dessas, a Lei nº 10.406, de 10 de janeiro de 2002, que institui o Código Civil e que trata dos direitos e deveres na ordem civil e tem artigos alterados por legislações específicas, as quais poderão ser acessadas a partir dela.

implicações sejam amplamente conhecidas tanto no espaço da organização administrativa quanto na organização do trabalho pedagógico. Arranjos familiares ao serem efetivados, sobretudo por decisões judiciais, muitas vezes, alteram rotinas e intensificam conflitos nos contextos familiares, colocando as instituições de ensino e as equipes de apoio administrativo e pedagógico na condição de necessitar atuar de modo mais integrado às outras secretarias, inclusive, primando pela proteção aos direitos da infância e da adolescência. O artigo 26 da LDBEN nº9.394/96 foi alterado em sua redação original, por força da Lei nº 13 010, de 2014, e passou a integrar em seu parágrafo 9º a inclusão nos temas transversais, de conteúdos relativos “à prevenção de todas as formas de violência contra a criança e o adolescente”, sendo necessário neste campo a consequente preparação dos profissionais da educação para atuar nesta área de prevenção e de intervenção, quando necessário, acionando as demais instituições vinculadas à rede de proteção à criança e ao adolescente;

c) Educação para o Trânsito, amparada na Lei nº 9.503, de 23 de setembro de 1997, que Institui o Código de Trânsito Brasileiro com ênfase nos artigos de 74 a 76;

d) Amparada na Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999, que dispõe sobre a educação ambiental e institui a Política Nacional de Educação Ambiental. O Conselho Nacional de Educação, por sua vez, por intermédio do Parecer CNE/CP nº 14/2012, que fundamenta a Resolução nº 2, de 15 de junho de 2012 do CNE/CP estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental. Nessa temática, é também fundamental considerar os acordos, as agendas³⁸ e as conferências realizados de modo a atuar na direção de contribuir para a efetivação dos objetivos globais, os quais incidem em compromissos que se alinham à Declaração Universal dos Direitos Humanos³⁹, assinada ainda em 1948, cujos princípios ainda são tarefas a serem cumpridas para grande parte da humanidade. Ainda no campo da Educação Ambiental, o Estado do Paraná aprovou a Lei nº 17505, de 11 de janeiro de 2013, que institui a Política Estadual de Educação Ambiental e o Sistema de Educação Ambiental, e ressalta que deve ser promovida

³⁸ Em setembro de 2015, líderes mundiais reuniram-se na sede da ONU, em Nova York, e decidiram um plano de ação para erradicar a pobreza, proteger o planeta e garantir que as pessoas alcancem a paz e a prosperidade, a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável, a qual contém o conjunto de 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS). Disponível em: <http://www.agenda2030.com.br/>

³⁹ Disponível em: <https://mundoeducacao.bol.uol.com.br/geografia/declaracao-universal-dos-direitos-humanos.htm>. A Declaração Universal dos Direitos Humanos pode ser considerada o principal documento de referência ao exercício da cidadania, criado pela ONU em 1948.

de maneira integrada, interdisciplinar e transversal no currículo escolar de modo permanente em todos os níveis e modalidades do ensino;

e) Educação Alimentar e Nutricional⁴⁰, amparada na Lei nº 13.666, de 16 de maio de 2018, inclui o tema transversal da educação alimentar e nutricional no currículo escolar. Nesse campo, há que se intensificar o trabalho preventivo e articulado à saúde pública quando do trato das restrições alimentares, da promoção de hábitos de alimentação saudável e da preservação da saúde e da vida humana;

f) Educação em Direitos Humanos fundamentada no Parecer CNE/CP nº 8/2012 e na Resolução nº 1, CNE/CP, de 30 de maio de 2012, que estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. O texto do Parecer é claro ao explicitar os princípios da Educação em Direitos Humanos, cuja finalidade encontra-se em “promover a educação para a mudança e a transformação social”, fundamentada nos princípios da dignidade humana, igualdade de direitos, reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades, laicidade do Estado, democracia na educação, transversalidade, vivência e globalidade, sustentabilidade socioambiental, pautada no desafio de promover processos formativos que auxiliem as pessoas a se reconhecerem como pessoas de direitos, em condições de exercê-los, de promovê-los e de respeitá-los enquanto direito do outro. A normativa, por sua vez, imprime a obrigatoriedade de formação inicial e continuada aos profissionais da educação para que a Educação em Direitos Humanos⁴¹ quer seja pela transversalidade, como um conteúdo, ou de maneira mista, se constitua como conhecimento integrante do currículo e trabalho escolar;

g) Diversidade cultural, étnica, linguística e epistêmica na perspectiva do desenvolvimento de práticas ancoradas no interculturalismo e no respeito ao caráter pluriétnico e plurilíngue da sociedade brasileira. Nesse campo, o arcabouço jurídico sustenta as práticas pedagógicas na instituição escolar por intermédio da Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que inclui no currículo oficial da Rede de Ensino a

⁴⁰ É importante relacionar a essa regulamentação o previsto na Lei nº 12.982, de 28 de maio de 2014, a qual altera a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009, para determinar o provimento de alimentação escolar adequada aos alunos portadores de estado ou de condição de saúde específica, com base em recomendação médica. Assim, é fundamental conhecer o exposto na Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009, uma vez que ela regulamenta o atendimento da alimentação escolar e o Programa Dinheiro Direto na Escola aos alunos da Educação Básica, incidindo em campos de conteúdo que atravessam o currículo escolar e que são do interesse da comunidade compreender e fiscalizar para que seja viabilizado o efetivo controle social por meio dos conselhos gestores e do acompanhamento da população em geral.

⁴¹ É preciso também conhecer o disposto no Decreto nº 7.037, de 21 de dezembro de 2009, por meio do qual foi aprovado o Programa Nacional de Direitos Humanos - PNDH-3, cujas diretrizes centram-se no combate às diversas formas de violência, de segregação e de discriminação, enfatizando as responsabilidades sociais frente à construção de práticas democráticas e de valorização à vida humana com dignidade.

obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira"; nos seus desdobramentos da luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil, além de instituir o dia 20 de novembro como 'Dia Nacional da Consciência Negra'. A Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008, por sua vez, inclui no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena", em especial nas disciplinas de Arte, Literatura e História. Cabe enfatizar que no âmbito do Conselho Nacional de Educação é emitido o Parecer CNE/CEB nº3, de 10 de março de 2004 referente às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, regulamentadas pela Resolução CNE/CP nº 1, de 17 de junho de 2004. Outra regulamentação foi por meio da Resolução CNE/CP nº 5, de 22 de junho de 2012, que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica, amparada no texto do Parecer do CNE/CEB nº 13, de 15 de junho de 2012.

Nesse quesito, há que se considerar, ainda, a Resolução CNE/CP nº 3, de 16 de maio de 2012, a qual estabelece Diretrizes para o atendimento de educação escolar de crianças, de adolescentes e de jovens em situação de itinerância, com fundamento no Parecer CNE/CP nº 14, de 07 de dezembro de 2011, o qual contempla, conforme exposto no texto da regulamentação, os ciganos, indígenas, povos nômades, trabalhadores itinerantes, acampados, circenses, artistas e/ou trabalhadores de parques de diversão, de teatro mambembe, dentre outros, com implicações na vida legal e pedagógica destes estudantes, incluindo as questões postas pela proximidade com a fronteira entre Brasil, Paraguai e Argentina.

O CNE estabelece, ainda, diretrizes à Educação Básica nas escolas do campo por meio da Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002, amparada no Parecer CNE/CEB nº 36, de 4 de dezembro de 2001, em um esforço concentrado de respeito às especificidades das comunidades camponesas, de seus direitos sociais, sua organização social, atividades culturais, econômicas e prestação de serviços e por intermédio do Parecer CNE/CEB nº 23, de 12 de setembro de 2007 e da Resolução do CNE/CEB nº 2, de 28 de abril de 2008, instituiu diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo.

Está previsto, também, o estudo dos símbolos nacionais - a Bandeira Nacional, o Hino Nacional, as Armas Nacionais e o Selo Nacional - como tema transversal exigido pela Lei nº 12.472, de 1º de setembro de 2011.

A Lei nº 13.663, de 14 maio de 2018, alterou o art.12 da LDBEN nº 9.394/96 e incluiu “a promoção de medidas de conscientização, de prevenção e de combate a todos os tipos de violência e a promoção da cultura da paz entre as incumbências dos estabelecimentos de ensino” de modo a combater, “ especialmente a intimidação sistemática (bullying), no âmbito das escolas” (BRASIL, 2018).

Ao tratar das questões que transversalizam o currículo escolar, a Resolução CNE/CEB nº 04, de 13 de julho de 2010, reafirma que a base nacional comum e a parte diversificada do currículo “devem ser organicamente planejadas e geridas de tal modo que as tecnologias de informação e comunicação perpassem transversalmente a proposta curricular, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, imprimindo direção aos projetos político-pedagógicos” (BRASIL, 2010). A Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017, no artigo 8º, inciso VIII, § 1º, insiste na educação digital como tema transversal a ser trabalhado, sendo fundamental que ela seja utilizada a favor da aprendizagem. Para tanto, o professor deve saber utilizar as ferramentas digitais em benefício da aprendizagem, ensinando os alunos a utilizarem os recursos e as informações disponíveis no mundo digital, de modo responsável e colocando-as a serviço efetivo da aprendizagem. Nessa direção, compete conhecer a Lei nº 12.965, de 23 de abril de 2014, que estabelece princípios, garantias, direitos e deveres para o uso da Internet no Brasil, prevendo responsabilidades tais como as previstas no artigo “Art. 26. O cumprimento do dever constitucional do Estado na prestação da educação, em todos os níveis de ensino, inclui a capacitação, integrada a outras práticas educacionais, para o uso seguro, consciente e responsável da internet como ferramenta para o exercício da cidadania, a promoção da cultura e o desenvolvimento tecnológico”. Em decorrência, o Decreto nº 9.204, de 23 de novembro de 2017, instituiu o Programa de Inovação Educação Conectada com o objetivo de “conjugar esforços entre órgãos e entidades da União, dos Estados, do Distrito Federal, dos Municípios, escolas, setor empresarial e sociedade civil para assegurar as condições necessárias para a inserção da tecnologia como ferramenta pedagógica de uso cotidiano nas escolas públicas de educação básica.” (BRASIL, 2017). Nesse campo, o artigo 22 da Resolução CNE Nº 02/2017 indica que o tema computação será tratado de forma específica pelo CNE.

A Resolução CNE/CEB nº 05, de 17 de dezembro de 2009, fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e enfatiza responsabilidades frente ao combate ao racismo, às discriminações de gênero, sócio-econômicas, étnico-raciais e religiosas, bem como o compromisso com a construção de identidade, como direito fundamental da criança. O texto legal destaca a presença das creches em territórios não urbanos e a necessidade de respeito às identidades das comunidades indígenas e à sua cultura, com as devidas responsabilidades administrativas e pedagógicas de previsão de oferta de brinquedos e equipamentos que respeitem as características ambientais e socioculturais das comunidades quando as especificidades assim exigirem. No que tange à organização da Educação Infantil, cabe, ainda, destacar os direitos de aprendizagem e desenvolvimento estabelecidos pela já indicada Resolução CNE/CP nº 2/2017, quais sejam: os direitos de conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se, os quais estarão devidamente situados no campo da proposta pedagógica específica à Educação Infantil, direitos esses reforçados pela Deliberação CEE/CP nº 03/18, APROVADO EM 22/11/18

A Resolução CNE/CEB nº 07, de 14 de dezembro de 2010 que fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos, fundamentada no Parecer CNE/CEB nº 11, de 7, de setembro de 2010, indica a exigência, em seu artigo 16, de que no Ensino Fundamental sejam tratados dos temas saúde, sexualidade e gênero, vida familiar e social, educação para o consumo, educação fiscal, bem como trabalho ciência e tecnologia. No texto da Resolução nº 02/17 CNE/CP, o artigo 22 destaca que: “O CNE elaborará normas específicas sobre computação, orientação sexual e identidade de gênero”. É importante destacar também que o Ensino Fundamental abarca do 1º ao 9º ano e que as diferentes temáticas que devem ser trabalhadas precisam ser distribuídas ao longo dessa etapa da Educação Básica. No artigo 23, a referida resolução destaca que o “Ensino Religioso terá tratamento, como área do conhecimento ou como componente curricular da área de Ciências humanas, no Ensino Fundamental.” (BRASIL, 2017). O CEE do Paraná, por meio da DELIBERAÇÃO nº 01/06, aprovada em 10/02/06, no art. 2 e respectivos incisos delibera que: Os conteúdos do ensino religioso oferecido nas escolas subordinam-se aos seguintes pressupostos: a) da concepção interdisciplinar do conhecimento, sendo a interdisciplinaridade um dos princípios de estruturação curricular e da avaliação; b) da necessária contextualização do conhecimento, que leve em consideração a relação essencial entre informação e

realidade; c) da convivência solidária, do respeito às diferenças e do compromisso moral e ético; d) do reconhecimento de que o fenômeno religioso é um dado da cultura e da identidade de um grupo social, cujo conhecimento deve promover o sentido da tolerância e do convívio respeitoso com o diferente; e) de que o ensino religioso deve ser focado como área do conhecimento em articulação com os demais aspectos da cidadania. Art. 4º O ensino religioso é de oferta obrigatória por parte do estabelecimento, sendo facultativo ao aluno.

Essas são as orientações legais para organização curricular, inserindo os diversos elementos que precisam ser contemplados. Há, no entanto, que se retomar um dos pontos que incidem nessa organização: a base nacional comum e a parte diversificada. Essa organização reflete na distribuição da carga horária dos componentes curriculares no tempo escolar. A Resolução nº 04/10 CNE/CEB indica:

Art. 17. No Ensino Fundamental e no Ensino Médio, destinar-se-ão, pelo menos, 20% do total da carga horária anual ao conjunto de programas e projetos interdisciplinares eletivos criados pela escola, previsto no projeto pedagógico, de modo que os estudantes do Ensino Fundamental e do Médio possam escolher aquele programa ou projeto com que se identifiquem e que lhes permitam melhor lidar com o conhecimento e a experiência.

§ 1º Tais programas e projetos devem ser desenvolvidos de modo dinâmico, criativo e flexível, em articulação com a comunidade em que a escola esteja inserida.

§ 2º A interdisciplinaridade e a contextualização devem assegurar a transversalidade do conhecimento de diferentes disciplinas e eixos temáticos, perpassando todo o currículo e propiciando a interlocução entre os saberes e os diferentes campos do conhecimento. (BRASIL, 2010, n.p.).

Ao organizar a distribuição dos conteúdos no tempo escolar, é necessário respeitar as exigências quanto aos direitos dos sujeitos que aprendem e dos que ensinam, as diretrizes, os conteúdos e as temáticas que transversalizam o ensino, bem como considerar o tempo, o espaço, as condições físicas, materiais e humanas que estão disponíveis para o exercício da docência, cujo fim é o ensino de modo que ocorra a aprendizagem efetiva. Ao compor a parte diversificada do currículo, o escopo do artigo 26 da LDBEN nº 9.394/96 é enfático ao destacar que ela deve atender às exigências das características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos alunos. Assim, a coerência na organização legal, política e pedagógica das matrizes curriculares é ponto fundamental para que a proposta curricular construída coletivamente se efetive em sala de aula.

Vale ressaltar que dois campos expressivos da regulamentação que integram

os aspectos legais não se encontram aqui situados; são eles: a educação especial e a educação de jovens e adultos. A educação especial, por se constituir um campo específico neste currículo, terá seus pressupostos legais discutidos quando da sua enunciação. Dessa forma, compete redirecionar-se ao campo de discussão próprio para poder avançar nas reflexões que se fazem necessárias à educação inclusiva. Com relação à Educação de Jovens e Adultos, esta 4ª reorganização curricular não deu conta de abarcar essa produção curricular, ficando ao encargo dos municípios que a ofertam organizar suas propostas pedagógicas curriculares, respeitando os pressupostos filosóficos, psicológicos e pedagógicos, bem como os pressupostos legais emanados do sistema jurídico que decorre do sistema educacional ao qual se encontra vinculado.

À medida que se investiga o aparato jurídico que organiza os currículos escolares e seus desdobramentos, fica evidente que as competências estabelecidas no corpo da Base Nacional Comum Curricular, aprovadas por meio da Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017, fundamentadas no texto do Parecer CNE/CP nº 15, de 15 de dezembro de 2017, já se encontram contempladas nos diferentes dispositivos legais, anteriormente aprovados. Assim sendo, a instituição escolar que já cumpria com o previsto na legislação que normatiza e orienta as práticas educativas para a Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental necessita retomar as dez competências, que são estas:

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

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

Ao realizar um exercício confortativo, encontrar-se-ão todos os elementos elencados, ora nas diferentes Diretrizes Curriculares, ora nos desdobramentos dos componentes curriculares indicados no texto da LDBEN nº 9.394/96 e demais dispositivos legais que alteraram ou acresceram seus artigos, parágrafos ou incisos. Portanto, não há elemento novo colocado nas dez competências. Há trabalho por se fazer no sentido de garantir a organicidade e a sistematicidade que o sistema nacional de educação exige para que se constitua como sistema. O conhecimento das leis e normas é condição necessária para que os eventos pontuais deixem de adentrar os espaços escolares como novidade e acabem ocupando um espaço privilegiado, retirando da função social da escola um tempo precioso de fazer com que o conjunto de saberes socialmente produzidos se efetive como objeto de ensino (tarefa do professor) e consequente objeto de aprendizagem escolar (tarefa do aluno).

O cumprimento dos dispositivos legais é também condição para que a escola possa posicionar-se frente às propostas que recebe para executar tarefas alheias à sua função social direta e devolva às demais instituições as tarefas que elas desejam realizar ou aquilo que lhes é de competência própria para o cumprimento da responsabilidade social, entendida aqui como uma conduta orientada pela lei, resultando numa opção estratégica da empresa, por motivos relacionados a um desempenho empresarial ótimo e com reflexos sociais, seja ainda em razão dos incentivos fiscais decorrentes desta atuação” (LEWIS, s.d., p. 6).

Nesse sentido, um número significativo de ações deve ser desenvolvido pelas empresas e assumido em toda a sua extensão por elas próprias, sem atravessar o cotidiano dos trabalhos escolares, os quais carregam em si as dimensões legal, filosófica, psicológica e pedagógica que se constituem nos argumentos necessários à defesa do tempo e do espaço escolar, como locus privilegiado de acesso aos conhecimentos essenciais que constituem o acervo histórico, científico e cultural da humanidade, aqueles que se firmaram no tempo como conhecimentos clássicos.

O campo dos pressupostos legais abarca, ainda, a dimensão dos planos, por meio dos quais diretrizes e metas são estabelecidas para um determinado período. Esta 4ª revisão curricular integra a primeira etapa da implementação do Plano Nacional de Educação, aprovado por meio da Lei nº13.005, de 25 de junho de 2014. O plano reforça as diretrizes previstas na Constituição Federal de 1988, na LDBEN nº 9.394/96 e amplia questões em áreas importantes tais como “o estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto – PIB, que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade,” bem como a “promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental”, delimitando 20 metas que se desdobram, abrangendo os diferentes níveis, etapas e modalidades da educação nos aspectos políticos, pedagógicos e administrativos. O Paraná, por sua vez, aprovou seu Plano Estadual de Educação, por intermédio da Lei nº 18.492, de 24 de junho de 2015, assim como o município, por força legal, aprovou seu Plano Municipal de Educação. Nesse campo das políticas educacionais, é preciso conhecer, de forma específica, as metas e as respectivas estratégias estabelecidas nos planos Nacional, Estadual e Municipal que afetam direta ou indiretamente a organização do trabalho na secretaria municipal de educação e instituição escolar, de modo que o planejamento local some ao projeto da educação nacional e que os prazos e as metodologias estabelecidos tanto para cumprimento quanto para avaliação do cumprimento das metas e estratégias se efetivem ao longo do percurso com a participação efetiva da sociedade civil.

Quanto ao financiamento, o Fundo de Manutenção e de Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação Básica – FUNDEB -, normatizado pela Lei nº 11.494/2006, destina recursos públicos para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental, a Educação de Jovens e Adultos e o Ensino Médio. O acompanhamento efetivo da aplicação dos recursos financeiros

aos fins a que se destinam torna-se responsabilidade da sociedade, principalmente por meio da atuação do Conselho de Acompanhamento e Controle Social (CACS), no âmbito municipal, e da associação formada por representantes dos diferentes segmentos que integram a comunidade escolar, a qual assume, dentre outras funções, a de acompanhar e fiscalizar a aplicação dos recursos públicos de modo que se voltem para os fins sociais da instituição escolar.

Outro aspecto que merece atenção refere-se ao Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – SAEB -, que é formado por um conjunto de indicadores, entre os quais se destaca o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB -, o qual combina informações de fluxo e de desempenho do estudante. Esse indicador tem como objetivo verificar a qualidade da educação no país e redefinir políticas públicas. Os resultados do IDEB são divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), e dispõe a nota que cada estado e município deverá atingir até 2020. Por meio de instrumentos avaliativos aplicados diretamente aos estudantes e de dados coletados junto às redes as informações, essas informações são analisadas e compõem pareceres que têm auxiliado na definição de políticas e programas que visam a enfrentar áreas críticas. Neste momento da 4ª revisão curricular, as informações são de que ocorrerão mudanças na organização do sistema de avaliação, incluindo-se inclusive a avaliação da Educação Infantil.

É certo que as informações produzidas pelos instrumentos de avaliação de larga escala têm como objetivo avaliar o sistema de modo a auxiliar na redefinição de políticas e programas sociais e educacionais que objetivam a melhoria da qualidade dos resultados alcançados. Assim, nenhuma comparação descontextualizada faz ou fará sentido; é preciso empreender esforços na direção de ações que conduzam aos resultados esperados e/ou objetivados nesta proposta. No período de discussão do Plano Municipal de Educação, bem como na reorganização do PPP, as informações fornecidas pela avaliação do sistema são necessárias como elementos que auxiliam no sentido de direcionar decisões. São informações importantes que não podem ser descartadas, mas confrontadas com todos os elementos que constituem o contexto local, interpretadas de modo que produzam encaminhamentos efetivamente político-pedagógicos.

Aos pressupostos legais cabe, ainda, destacar os elementos que articulam exigências quanto à formação inicial e contínua dos profissionais da educação,

conforme previsto nos artigos 61 a 67 da LDBEN nº 9.394/96 e Lei nº 12.014, de 2009, Lei nº 13.415, de 2017, Lei nº 12.056, de 2009, Lei nº 12.796, de 2013, Lei nº 13.478, de 2017, Lei nº 11.301, de 2006, observando que compete a análise do Plano de Carreira, Cargos e Salários aprovado por lei municipal, bem como outras legislações que regulamentem as funções dos servidores públicos que desenvolvem funções administrativas e pedagógicas no campo da instituição escolar. Os trabalhadores necessitam receber formação político-pedagógica coerentes com os pressupostos que subsidiam essa Proposta Curricular, considerando que atuam no espaço escolar educativo com função social específica. Nessa relação, encontram-se articuladas a organização e a distribuição do tempo da hora-atividade dos professores e a forma como ela está regulamentada nos dispositivos legais do município.

Ao sinalizar para o fechamento desses pressupostos, ressalta-se o quão importante eles são na orientação permanente das práticas escolares, pois amparam e direcionam no sentido de que a instituição tem uma função social a cumprir, socializando os elementos da cultura tão necessários à emancipação humana. Ler, escrever, calcular, dominar os rudimentos das ciências naturais e sociais são elementos fundamentais para inserir cada um e cada uma no universo letrado da cultura produzida pela humanidade ao longo da sua história. A legislação pode amparar àqueles que, historicamente, estiverem à margem do acesso a uma escola de melhor qualidade. É por meio dela que hoje trilhamos essa busca dos fundamentos legais, de modo a evidenciar que a tarefa dessa instituição social, denominada escola, requer que outras políticas de formação e de valorização dos profissionais da educação, das condições físicas e materiais em que os trabalhos educativos são realizados, dentre outras condições essenciais, também sejam pautas da discussão social mais ampla, incluindo dos gestores públicos.

7.3. Princípios da Educação Infantil

O Centro Municipal de Educação Infantil Cantinho Feliz - Unidade II respeita e segue os seguintes princípios para a Educação Infantil:

Princípios éticos: Referem-se à construção da cidadania, a responsabilidade, solidariedade e respeito ao bem comum;

Princípios políticos: Associados aos direitos e deveres de cidadania, exercício

da criticidade e respeito à ordem democrática, que inclui a valorização da noção da alteridade.

Princípios estéticos: Incluem a ênfase na sensibilidade, criatividade, ludicidade e diversidade de manifestações artísticas e culturais.

7. 4. Concepções Inerentes à Educação Infantil

7.4.1. Concepção de Educação Infantil

A concepção de Educação Infantil vem mudando radicalmente nos últimos anos. A visão assistencialista está dando lugar a um novo enfoque educacional.

É primordial na primeira etapa da educação básica (definida pela LDB 9394/96), que os educadores proporcionem as crianças atividades que desenvolvam suas potencialidades no aspecto cognitivo, afetivo, psicomotor e social.

A criança passa a ser vista como um ser criativo que tem a participação ativa na construção de seu conhecimento. Cabe ao educador proporcionar atividades prazerosas favorecendo as interações, respeitando acima de tudo o desenvolvimento de cada criança, que acontecerá de forma natural e gradativa. Deve estar em constante busca de novos materiais e ideias para enriquecer seu trabalho em sala.

Na história da Educação Infantil⁴², dois marcos podem ser considerados como decisivos para o reconhecimento do direito da criança à educação:

1) a “Declaração dos Direitos da Criança”, documento produzido pela ONU, em 1959, e complementado pela “Convenção Sobre os Direitos da Criança, de 1989”, que estabeleceu o direito à proteção, à compreensão, às oportunidades para o seu desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, direito à educação, entre outros; responsabilizando a família, a sociedade e as autoridades pela garantia

⁴² Indicamos ser necessário leituras, estudos e discussões que aprofundem a compreensão referente a história da Educação Infantil, sobretudo a partir de meados do século passado com a intenção de melhor situar quanto aos os sentidos e significados das conferências, declarações e acordos estabelecidos pelas e entre nações no que tange ao enfrentamento das questões mais problemáticas que atingem a parcela da população considerada vulnerável. Não temos nos limites deste documento curricular, condições de situar e analisar as ações que mais contribuíram para os avanços alcançados nas políticas de oferta da Educação Infantil. Portanto, indicamos como leitura complementar: KRAMER, Sonia. A política do Pré-Escolar: arte e disfarce. São Paulo: Cortez, 1995. KRAMER, Sônia. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: Educação Infantil e/é fundamental. In: Educação e Sociedade, v. 27, n. 96 - Especial, p. 797-818, out, 2006. KUHLMANN JUNIOR, Moysés. A infância e Educação Infantil. Uma abordagem histórica, 1998, ed. Mediação

da efetivação desses direitos, independentemente de raça, cor, sexo, religião, condição social ou outro fator de qualquer natureza;

2) a “Declaração Mundial sobre Educação para Todos”, assinada em Jomtien, na Tailândia, em março de 1990, por representantes de 155 países, apresentou preocupações e metas a serem atingidas no sentido de ampliar a escolarização e, principalmente, melhorar a sua qualidade. Em relação à aprendizagem, a declaração reforçou que essa começa com o nascimento, o que implica cuidados básicos e investimentos na educação inicial na infância, envolvendo a família, a comunidade e os programas institucionais. Dentre as metas estabelecidas, destacam-se os cuidados básicos com o desenvolvimento infantil, incluindo ações junto às famílias e a comunidade, destinando especial atenção às crianças pobres e portadoras de deficiências.

Quando analisamos a legislação educacional, em seu percurso histórico, constatamos que no Brasil, a primeira lei que tratou da Educação Infantil, foi a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº4024/61, a qual apenas mencionava essa etapa da escolarização, oferecida em Jardins de Infância ou em instituições permanentes. Na sequência, a Lei nº 5692/71, que alterou artigos da LDBEN nº 4024/61, indicava, em seu Artigo 19, parágrafo 2º, que “Os sistemas de ensino velarão para que as crianças de idade inferior a sete anos recebam convenientemente educação em escolas maternas, jardins de infância ou em instituições equivalentes”, contudo, não afirmava como ocorreria a ampliação e a fiscalização desses estabelecimentos. No processo de redemocratização, por sua vez, os debates em torno da Constituição de 1988 contaram com a participação de diversos movimentos sociais, entre eles o feminista, que favoreceram a conquista da Educação Infantil como um direito da família e da criança, os quais foram garantidos na Constituição do Estado do Paraná⁴³ de 1989 e na atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDBEN nº9394/96.

⁴³ O fato de, por um lado, estar sob a responsabilidade direta dos municípios a sua oferta e de, por outro, imperar as fragilidades históricas na tabulação e análise dos dados estatísticos referentes à demanda/oferta/fluxo quanto a essa etapa da escolarização, ocorreram dificuldades, nesse momento da 4ª revisão curricular, em proceder uma contextualização mais consistente referente aos dados específicos do Estado do Paraná e da própria Região Oeste, nas últimas décadas, confrontando-os com as mudanças nos dispositivos legais. Os municípios que integram esta produção curricular apresentam registros históricos diferenciados na oferta da Educação Infantil e constata-se a necessidade de a Educação Infantil, no Estado do Paraná, ser minuciosamente pesquisada para fins de que possa ser compreendida a partir dos determinantes econômicos, políticos, sociais, sua abrangência, avanços e dificuldades em relação à sua oferta

O que podemos evidenciar é que à medida que, na década de 1990 a Educação Infantil passou a ser responsabilidade da pasta da educação, iniciaram-se também as discussões de cunho político-pedagógico sobre o atendimento a criança neste período de desenvolvimento humano. Inicialmente, as práticas pedagógicas orientavam-se, mais especificamente, pelas normativas advindas do Sistema Nacional de Educação. Com a sistematização do Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná, já referenciado no histórico deste currículo, a pré-escola foi contemplada enquanto proposta curricular permanecendo a lacuna curricular para as demais idades.

A legislação educacional atual avançou ao colocar a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, constituindo direito inalienável da criança desde o seu nascimento, fator que imputou ao Estado a responsabilidade e dever de atender, em complementação à ação da família e da sociedade. Dessa forma, todas as crianças adquiriram o direito à assistência e à educação, independente do fato de seus responsáveis participarem ou não do mercado de trabalho. Aquilo que era uma reivindicação sobre os direitos da mulher trabalhadora passou a ser no âmbito legal, uma conquista de todas as famílias e um direito de todas as crianças nessa faixa-etária, sem, todavia, consolidar-se no âmbito real, inclusive por questões que decorrem do próprio financiamento.

Refletir sobre a organização da Educação Infantil em seu percurso histórico, implica obrigatoriamente explicitar a concepção de criança que se assume. De modo coerente aos pressupostos que fundamentam esse currículo criança é entendida enquanto sujeito social e histórico, que se apropria dos conhecimentos historicamente produzidos e acumulados pela humanidade.

Considerando que nem todas as crianças vivem a infância é que nos respaldamos no exposto pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância e a Adolescência - UNICEF – (2005), o qual defende que a infância é um espaço separado da vida adulta e que está relacionada à qualidade de vida desse período de existência do ser humano e que, é preciso considerar que a infância da maioria das crianças do mundo se encontra prejudicada pela pobreza. Nesse contexto, nos posicionamos por referendar a concepção de infância defendida por Kramer (2006) ao afirmar que:

Crianças são sujeitos sociais e históricos, marcadas, portanto, pelas condições das sociedades em que estão inseridas. A criança não se resume a ser alguém que não

é, mas que se tornará (adulto, no dia em que deixar de ser criança). Reconhecemos o que é específico da infância: seu poder da imaginação, a fantasia, a criação, a brincadeira, entendida como experiência de cultura. Crianças são cidadãs, pessoas detentoras de direitos, que produzem cultura e são nela produzidas. Esse modo de ver as crianças favorece entendê-las e também ver o mundo a partir do seu ponto de vista. A infância, mais que estágio, é categoria da história: existe uma história humana porque o homem tem infância. As crianças brincam, isso é o que as caracteriza (KRAMER, 2006, p. 15).

Tornou-se, portanto, de fundamental importância refletir, problematizar e desvelar o trabalho pedagógico desenvolvido com as crianças e suas famílias, porque esse é determinado pelas concepções de sociedade, de trabalho, de educação e de mundo que sustentam toda e qualquer ação humana. Assim, parte dos seguintes princípios:

Primeiro, o homem não surge como um ser pronto e acabado, mas como um ser que é produzido pelo meio, pela própria natureza e que, à medida que vai sendo produzido, vai se sensibilizando em relação ao meio, vai conhecendo e adquirindo experiências que vão sendo acumuladas e transmitidas de uns aos outros, possibilitando a adaptação do meio às suas necessidades. Ou seja, o homem é um produto do meio que, em sendo produzido, passa a produzir o meio que o produz e em que se produz.

Segundo, o trabalho se constitui na marca do homem, de tal forma que não dá para entendê-lo dissociado da noção de trabalho, bem como não é possível compreender o trabalho sem relacioná-lo ao homem.

Terceiro, para agir coletivamente, criou-se um sistema de signos que permitiu a troca de informações e a ação conjunta sobre o mundo. A linguagem é constituída da atividade mental. Portanto, não é apenas adquirida por nós no curso do desenvolvimento; ela constitui, transforma-nos e é mediadora de todo o processo de apropriação de mundo e de nós mesmos, acompanhando os jogos, as brincadeiras e as nossas ações ao longo da vida.

Quarto, no processo de humanização ocorre o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, entre elas, sensação, percepção, atenção voluntária, memória, a linguagem, o pensamento, a imaginação, a emoção e sentimentos. Esse desenvolvimento pressupõe a internalização das operações externas, mediadas pelos instrumentos e pelos signos.

Quinto, a internalização não é uma condição dada a priori ao sujeito. Para efetivar-se, necessita de ações de intervenção em nível de mediação para que

aquilo que acontece, inicialmente, no nível interpessoal, possa ocorrer, posteriormente, no nível intrapessoal.

À luz desses e dos pressupostos legais que orientam a oferta da Educação Infantil, é mister destacar que é função social desta etapa da Educação Básica tornar acessível a todas as crianças que as frequentam, os elementos culturais construídos pela humanidade, os quais contribuem para o seu desenvolvimento. E, para tanto referendamos o defendido por Martins (2012) quando se posiciona sobre as responsabilidades da instituição escolar: “Advogamos o princípio segundo o qual a escola, independentemente da faixa etária que atenda, cumpra a função de transmitir conhecimentos, isto é, de ensinar como locus privilegiado de socialização para além das esferas cotidianas e dos limites inerentes à cultura do senso comum” (MARTINS, 2012, p.94).

Do mesmo modo, entendemos que ao explicitar a função social da escola, os pressupostos pedagógicos referendam as concepções fundamentais que balizam a organização curricular na e da Educação Infantil. Compete-nos, no entanto, retomar com maior precisão alguns aspectos, dentre eles, as concepções de cuidar e educar que permeiam toda a Educação Básica. O cuidar e o educar são necessários porque se fazem prementes à preservação da vida humana. Nessa perspectiva, encontramos nos fundamentos legais que direcionam a organização da educação nacional elementos importantes que corroboram esse entendimento:

Cuidar e educar significa compreender que o direito à educação parte do princípio da formação da pessoa em sua essência humana. Trata-se de considerar o cuidado no sentido profundo do que seja acolhimento de todos -crianças, 1740 adolescentes, jovens e adultos- com respeito e com atenção adequada, de estudantes com deficiência, jovens e adultos defasados na relação idade-escolaridade, indígenas, afrodescendentes, quilombolas e povos do campo (BRASIL, 2010, 1742 p.17).

Explicita ainda o que se compreende por cuidar e educar

exige cuidado: cuidar é educar, envolvendo acolher, ouvir, encorajar, apoiar, no sentido de desenvolver o aprendizado de pensar e agir, cuidar de si, do outro, da natureza, da água, do Planeta. Educar é, enfim, enfrentar o desafio de lidar com gente, isto é, com criaturas tão imprevisíveis e diferentes quanto semelhantes, ao longo de uma existência inscrita na teia de relações humanas, neste mundo complexo. Educar com cuidado significa aprender a amar sem dependência, desenvolver a sensibilidade humana na relação de cada um consigo, com o outro e com tudo o que existe, com zelo, ante uma situação que requer cautela em busca da formação humana plena (BRASIL, 2010, p.18).

Considerando a indissociabilidade do cuidar e do educar, principalmente na Educação infantil, (BRASIL, 2010, p. 18). enfatiza [...] “e, nesse sentido, cuidar e educar são, ao mesmo tempo, princípios e atos que orientam e dão sentidos aos processos de ensino, de aprendizagem e de construção da pessoa humana em suas múltiplas dimensões”.

Assim, um trabalho pedagógico para a Educação Infantil, direcionado às crianças de zero a cinco anos (5 anos, 11 meses e 1755 29 dias) e inserido num projeto de transformação social, necessita incorporar as contribuições teórico-práticas das diversas ciências e áreas que auxiliem os professores a compreender a criança no contexto atual e, conseqüentemente, que forneçam a eles clareza sobre qual concepção de infância está norteando a organização do seu trabalho pedagógico.

7.4.2. Concepção de Homem

O homem é um ser natural e social, ele age na natureza transformando-a segundo suas necessidades e para além delas. Nesse processo de transformação, ele envolve múltiplas relações em determinado momento histórico, assim, acumula experiências e em decorrência destas, ele produz conhecimentos. Sua ação é intencional e planejada, mediada pelo trabalho, produzindo bens materiais e não-materiais que são apropriados de diferentes formas pelo homem.

Para tanto trabalharemos com o objetivo de formar homens que tenham conhecimento, limites e valores familiares, educandos e docentes responsáveis, organizados, mais sensíveis e humanos, que valorizem e respeitem o ambiente e a organização escolar, os profissionais da educação: professores, funcionários e os alunos da escola.

Que sejam críticos, participativos, fundamentados, atuantes, abertos à aprendizagem, motivados e construtores de conhecimentos, envolvendo-se no processo educacional.

Queremos formar cidadãos capazes de tomar decisões, que defendam a sua própria opinião, sabendo respeitar a opinião do próximo. Que tenham potencial para o mundo do trabalho, e saibam agir observando seus direitos e deveres com o intuito de lutar por uma sociedade mais justa.

7.4.3. Concepção de Mundo

O mundo é o local onde ocorrem as interações homem-homem e homem-meio social e ambiental caracterizadas pelas diversas culturas e pelo conhecimento. Devido a rapidez dos meios de comunicação e tecnológicos e pela globalização torna-se necessário proporcionar igualmente ao homem o alcance dos objetivos materiais, políticos, culturais e espirituais para que sejam superadas as injustiças sociais, diferenças distinções e divisões na tentativa de se formar o ser humano. Isto será possível se a escola for um espaço que contribua para a efetiva mudança social.

7.4.4. Concepção de Sociedade

Nossa sociedade, marcada por práticas sociais excludentes e por uma educação tradicionalmente assentada na dominação e no controle do indivíduo, qualquer intenção de formação humana voltada para a emancipação deve tomar como objetivo uma formação cultural voltada para a "auto-reflexão crítica" (ADORNO, 1996). Deve-se pensar, assim, na possibilidade de uma formação que leve em consideração a capacidade do indivíduo torna-se autônomo-intelectual e moral, e que seja capaz de interpretar as condições históricas culturais da sociedade em que vive de forma crítica e reflexiva, impondo autonomia às suas próprias ações.

A sociedade contemporânea tem passado por expressivas transformações de caráter social, político e econômico. Essas transformações originaram-se nos pressupostos neoliberais e na globalização da economia que tem norteado as políticas governamentais.

Devemos ter uma sociedade que possibilite uma vida conscientemente orientada que pressupõe como ideal a oportunidade de que os seus cidadãos decidam sobre o direito de receber do fundo social, construído pela comunhão de esforços de toda a coletividade, aquilo que minimamente necessitam para reproduzir as suas condições de existência. E pressupõe também um regramento justado, através de sucessivas disputas democráticas, que formem uma vontade democrática hegemônica, baseada em valores destinados a afirmar uma tendência à igualdade e a solidariedade.

Todos os impulsos culturais, psicólogos e políticos, que incidem sobre a "práxis" dos indivíduos sociais, demonstram que a cidadania ativa, a nível local e

nacional, só se realizará a partir da sua inserção num mundo que será cada vez mais um só. Uma sociedade que reconhece os direitos humanos, bem como executa os direitos e deveres da cidadania, que respeite o bem comum, e tenha senso de responsabilidade. Que admita a existência da diversidade, convivendo com elas na administração das diferenças.

Visamos uma sociedade que propicie aos seus cidadãos o acesso à educação, ao emprego, à saúde, ao lazer, ao meio ambiente saudável e demais benefícios sociais, valorizando a escola como instituição mediadora desses direitos.

Uma sociedade na qual o indivíduo consiga perceber-se como um agente social, que intervém na mesma transformando-a, onde o indivíduo seja valorizado como sujeito de sua história e que se reconstrói constantemente ao longo das gerações.

Considerando o homem um ser social, ele atua e interfere na sociedade, se encontra com o outro nas relações familiares, comunitárias, produtivas e também na organização política, garantindo assim sua participação ativa e criativa nas diversas esferas da sociedade.

Partindo do pressuposto que o homem se constitui um ser histórico, faz-se necessário compreendê-lo em suas relações inerentes a natureza humana. O homem é, antes de tudo, um ser de vontade, um ser que se pronuncia sobre a realidade.

7.4.5. Concepção de Escola

Escola é um lugar onde crianças, jovens e adultos podem ampliar os seus saberes, para praticar sua cidadania. É através da competência técnica e pedagógica dos professores, cujo desafio, independente das condições sociais, econômicas e culturais, num país marcado por profundas desigualdades sociais é a aprendizagem.

Escola espaço onde o estudante pode apaixonar-se pelo conhecimento, pelo aprender, entendendo que o conhecimento é uma produção humana que resulta do trabalho da coletividade e é historicamente construído, podendo ser revisto, enriquecido, questionado, transformado pelas múltiplas relações, ou, pelo próprio estudante, quando subsidiado com saberes que lhe permitam realizar uma leitura crítica do mundo; com a utilização efetiva de pesquisas, e da tecnologia com múltiplas linguagens.

A comunicação com a comunidade escolar, instituições de nível superior e demais instâncias educativas, para que todos possam ser estimulados a contribuir, no fortalecimento da escola pública, e na construção da cidadania de cada educando, proporcionar-lhe a interação com o conhecimento.

7.4.6. Concepção de Educação

A educação é um processo histórico harmônico do ser humano e da sociedade em evolução e que deve ser intencional, libertador (desenvolvimento social justo e ecologicamente sustentável) e produtivo.

Nesse sentido, a educação visa atingir em três objetivos:

- A apropriação de instrumentos adequados, para obter uma visão globalizada da realidade que possa orientá-lo em sua vida;
- A apropriação do conhecimento científico, político, cultural acumulado pela humanidade ao longo da história, para suas necessidades e suas aspirações;
- A apropriação de instrumentos para análise do conhecimento acumulado, e acrescentar-lhe novos conhecimentos através de todas as faculdades cognitivas humanas.

Cabe ao professor, construir conhecimentos, pois são estes que dão acesso à universalidade dos significados socialmente reconhecidos como verdadeiros e aos saberes científicos, estéticos e sociais que constituem a base da identidade solidária, não excludente e produtiva. Educação é um processo lento, gradativo.

7.4.7. Concepção de Cultura

A cultura popular pode ser percebida sob várias alternativas no Brasil, pois a sua formação étnica é muito variada. Há um estoque de conhecimentos, sabedorias, tecnologias, maneiras de fazer, pensar e ver nossas relações sociais. Porém, o que existe é uma hierarquização de expressões culturais em que muitas vezes apenas uma minoria tem acesso. Faz-se necessária outra visão do processo cultural como um todo, e neste aspecto a escola deve dar o acesso a promoção, difusão e conhecimento dessa variedade.

Segundo HALL, (1997, p. 13) a identidade cultural estaria constituída por “aspectos de nossas identidades que surgem de nossa pertença a culturas étnicas, raciais, linguísticas, religiosas e, acima de tudo, nacional.”

Dentro desse hibridismo cultural em que vivemos a escola tem a função de ofertar o conhecimento dessas formas culturais.

Atualmente, por amparo legal, a cultura afro e indígena são obrigatórias dentro do espaço escolar.

7.4.8. Concepção de Trabalho

Discutir os processos que ocorrem no interior do educandário passa, necessariamente, por discutir a função desse espaço, a qual é alterada conforme o período histórico e as necessidades sociais, especialmente aquelas decorrentes do nível de desenvolvimento da sociedade, isto é, como os homens produzem e consomem os bens produzidos socialmente (trabalho, ciência, tecnologia e cultura).

O processo de desenvolvimento social humano está baseado no domínio e apropriação da natureza que nos cerca, realizada por meio do trabalho. Foi pelo trabalho que os homens puderam satisfazer suas necessidades corporais (alimentação, abrigo e reprodução) e, posteriormente, avançar para a satisfação das necessidades espirituais.

A divisão social do trabalho humano favoreceu o homem como grupo social e proporcionou condições para que, como espécie, este se multiplicasse e se fortalecesse. Contudo, na relação do trabalho na perspectiva do capitalismo, a relação do homem com a natureza - de forma não naturalizada e nem tampouco neutra - não se deu somente para satisfazer as suas necessidades sociais, biológicas e cognitivas, também criou novas necessidades que se põem para além da satisfação de sua condição humana.

A categoria trabalho, portanto, deve ser compreendida como o princípio do trabalho educativo por excelência, haja vista ser por meio do trabalho que: compreendemos a função social da escola, nos mantemos vivos, produzimos a riqueza e a nossa própria existência.

Dentro desta concepção – trabalho como princípio educativo – se define o papel da escola em relação à transmissão do conhecimento. Para fins educacionais, alguns tipos de conhecimento são mais valiosos que outros, e as diferenças formam a base para a diferenciação entre conhecimento curricular ou escolar e conhecimento não-escolar. Existe algo no conhecimento escolar ou curricular que possibilita a aquisição de alguns tipos de conhecimento. Portanto, minha resposta à pergunta “Para que servem as escolas?” é: as escolas capacitam ou podem

capacitar crianças e jovens a adquirirem o conhecimento que, para a maioria deles, não pode ser adquirido em casa ou em sua comunidade, e para adultos, em seus locais de trabalho.

Com tais afirmações, não se desconsidera aquilo que o aluno pensa e a sua visão de mundo, mas destaca-se que o conhecimento empírico e espontâneo deve ser considerado como ponto de partida para o trabalho pedagógico. É de responsabilidade da escola não permitir que o aluno permaneça no mesmo nível (compreensão e visão de mundo) de quando iniciou o processo de aprendizagem, pois a sua prática social precisa ser compreendida e reelaborada pela via do conhecimento do real.

O trabalho pedagógico deve fundamentar-se no compromisso de que a instituição de ensino deve levar seus alunos para além do senso comum e chegar ao conhecimento mais elaborado sobre a realidade. Isso é garantir o acesso ao conhecimento.

Ao professor, enquanto detentor dos fundamentos do conhecimento científico, cabe o papel de mediador, ou seja, de desenvolver procedimentos adequados para viabilizar a apropriação desse conhecimento pelos alunos. A estes cabem o esforço teórico-prático dessa apropriação. O conceito de mediação relaciona-se à ideia de interação e, na prática pedagógica, a construção de significados articula as experiências do aluno e do professor, bem como os procedimentos e recursos materiais e discursivos utilizados no processo de ensino-aprendizagem. Assim, o processo pedagógico não deve restringir-se à organização de um ambiente estimulador, no qual o aluno tem um papel central e o professor é mero coadjuvante, nem tampouco constituir-se como um cansativo exercício discursivo e abstrato do professor para alunos apáticos. O fato de tornar as aulas mais ativas e interessantes para os alunos, não garante, por si só, uma pedagogia mais consequente. É preciso que o professor domine consistentemente os fundamentos explicativos dos objetos de conhecimento, inclusive os fundamentos da própria prática pedagógica e, apoiado neste domínio, consiga viabilizar o método e as estratégias mais pertinentes para o processo de ensino-aprendizagem e que melhor promovam a participação ativa dos alunos (KLEIN, s.d.).

Portanto, tomar o trabalho como princípio educativo implica - através do conhecimento - possibilitar a compreensão das contradições da sociedade capitalista, seus processos de exclusão e exploração das relações de trabalho e

instrumentalizar o sujeito para agir de forma consciente sobre sua prática social no sentido de cumprir e fazer cumprir seus direitos.

7.4.9. Concepção de Cidadania

A cidadania refere-se a uma qualificação da condição de existência dos homens. Está declarado em leis e discursos oficiais, porém na prática escolar ainda se encontra muitas vezes em processo de submissão de muitos indivíduos.

O gozo dos direitos civis, políticos e sociais é a expressão concreta do exercício da cidadania. Assim a cidadania exige o compartilhar das mediações existenciais, e estas assumem configurações dialeticamente articuladas e dependentes entre si.

A primeira é o compartilhar dos bens materiais. Se o contexto social não garante o poder usufruir desses elementos, ele não estará usufruindo da condição de cidadania. Assim, o trabalho é uma atividade mediadora para o homem. O compartilhar dos bens simbólicos é outra mediação para a efetivação do exercício da cidadania. Os valores culturais desenvolvidos na sociedade também desenvolvem a cidadania.

O compartilhar dos bens sociais é algo que se reproduz na cidadania, ou seja, na repartição do poder. Os homens não se relacionam automaticamente entre si por relações de igualdade; prevalece muito a relação de dominação, opressão e exploração.

A partir do exposto pode se constatar que a educação deve na sua prática efetivar estruturas para a mediação na construção da cidadania. A escola é o espaço em que o entrecruzamento do projeto político coletivo da sociedade e os projetos pessoais e existenciais de educandos e educadores se fortalecem. É através das ações pedagógicas dos educadores que a concretização da cidadania deve acontecer, mediante a humanização dos educandos.

7.4.10. Concepção de Conhecimento

Esta escola entende que o conhecimento se dá a partir das experiências do homem com seu meio: a maneira como vive, suas condições sociais em cada momento histórico. Esse processo é dinâmico, pois para resolver as suas necessidades o homem vai buscando novos conhecimentos, modificando sua visão sobre a realidade e nela interferindo.

O processo de aquisição do conhecimento é essencialmente humano e não se dá individualmente, mas nas relações sociais, gerando mudança na forma de pensar do indivíduo, que contribuirá para a mudança da sociedade.

O conhecimento escolar não pode banalizar o conhecimento científico, nem tão pouco estar sujeito somente aos interesses dos alunos, ele é sim resultado do trabalho dos homens buscando resolver suas necessidades, produzindo os conceitos que dão conta de explicar os momentos históricos, que contribuem para a evolução do momento atual, esse sim é o objeto de trabalho do professor, que deve ter como base o conhecimento científico.

Segundo FREIRE (1982): “Conhecimento, porém, não se transfere, se cria, através da ação sobre a realidade” (p. 141). Portanto, há a necessidade de se saber o que realmente é objeto de estudo de cada área do conhecimento.

O conhecimento, portanto, é o eixo que estrutura a educação, a escola e a sociedade. Desta forma, a escola, enquanto uma das instituições responsáveis pela educação, tem a função histórica de organizar, sistematizar e desenvolver as capacidades científicas, éticas e tecnológicas de uma nação, isto porque, o conhecimento é o instrumento fundamental do homem para alcançar êxito pessoal e coletivo, bem como, de compreensão e de transformação da natureza e da sociedade.

O mestre Paulo Freire propõe que a escola combata a competitividade e trabalhe pela solidariedade: “...espera-se que, dentro das escolas, a produção do conhecimento e o exercício de conhecer o conhecimento que já existe se dê não em termos competitivos, mas sim de solidariedade” (FREIRE, 1982, p. 104).

Nesta construção coletiva “o conhecimento escolar é dinâmico e não uma mera simplificação do conhecimento científico, é resultado de fatos, conceitos e generalizações, um objeto de trabalho do professor”, fundado no uso crítico da razão nos princípios éticos, nas raízes sociais e na crença verdadeira e justificada. O

docente deve colaborar e intervir com o educando na decifração, na construção da representação mental do objeto em estudo, face a face em situação de aprendizagem, posto que a escola é um espaço que contém intencionalidade, metodologia e planejamento para que aconteça de maneira efetiva e imediata.

Para que haja ou exista a construção do conhecimento no sujeito, é necessário que ele queira, sinta necessidade, tenha estrutura de assimilação, certos conhecimentos anteriores relacionados aos novos, pois é a relação que se estabelece entre sujeito que conhece ou deseja conhecer e o objeto a ser conhecido ou que se dá a conhecer.

O conhecimento é estabelecido no sujeito por sua ação sobre o objeto, tanto motora quanto perceptiva ou reflexiva, já que dois sujeitos podem estar fazendo a mesma atividade, mas com graus de interação com o objeto de estudo bastante diferente, uma vez que essa aquisição é gradativa.

Portanto, durante este processo de aquisição e interação do conhecimento é preciso que o sujeito decodifique o objeto de estudo em suas partes constituintes, indo além das aparências, aprimorando suas ações e elaborando suas próprias hipóteses.

7.4.11. Concepção de Ensino-Aprendizagem

Atualmente, considera-se a educação um dos setores mais importantes para o desenvolvimento de uma nação. É através da produção de conhecimentos que um país cresce, aumentando sua renda e a qualidade de vida das pessoas. Embora o Brasil tenha avançado neste campo nas últimas décadas, ainda há muito para ser feito. A escola ou a faculdade tornaram-se locais de grande importância para a ascensão social e muitas famílias têm investido muito neste setor.

O índice de analfabetismo diminuiu consideravelmente e isto deve-se, principalmente, aos maiores investimentos feitos em educação no Brasil nos últimos anos. Os governos municipais, estaduais e federais têm dedicado uma atenção especial a esta área. Programas de bolsa educação têm tirado milhares de crianças do trabalho infantil para ingressarem nos bancos escolares.

A LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação), aprovada em 1996, trouxe um grande avanço no sistema de educação de nosso país. Esta lei visa tornar a

escola um espaço de participação social, valorizando a democracia, o respeito, a pluralidade cultural e a formação do cidadão. A escola ganhou vida e mais significado para os estudantes.

Apesar da perspectiva de queda na evolução da taxa de analfabetismo nas últimas décadas, a meta de erradicação do analfabetismo no Brasil nos próximos dez anos exigirá políticas públicas focalizadas para um contingente populacional mais difícil de ser atingido, dadas as suas características socioeconômicas.

A dispersão da população rural, onde o analfabetismo atingia um percentual elevado das pessoas que compõem o grupo de 50 anos ou mais de idade, representa um desafio à adoção de políticas dirigidas para atender este grupo etário. Entretanto, é necessário concentrar esforços na erradicação do analfabetismo para grupos jovens, priorizando a faixa etária de 15 a 29 anos. Trata-se de uma diretriz inadiável, com o sentido de promover a inclusão social de segmentos que se encontram totalmente impedidos de participar autonomamente da vida democrática e do mercado de trabalho.

O CMEI Cantinho Feliz, como instituição pública, gratuita e autônoma, orientará suas atividades segundo os princípios da moral, da ética, da democracia e da estética, com base na igualdade de direitos à educação de qualidade a todas as pessoas sem distinção de cor, raça, sexo, credo ou posição social, visando à promoção do ser humano e melhores condições de vida aos cidadãos, em conformidade com a Constituição Brasileira, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e as Diretrizes Curriculares Nacionais e Estaduais.

A meta deste Projeto Político Pedagógico é construir a inclusão social respeitando as diferenças sociais, étnicas e profissionais, através da cooperação entre a equipe administrativa, pedagógica, professores, alunos, funcionários, pais e a comunidade em geral, uma escola com infra-estrutura em espaço físico adequado também aos portadores de necessidades especiais, material didático, equipamentos e recursos audiovisuais, tecnológicos e laboratoriais visando ao bom desempenho das atividades de ensino, com base nas indicações propostas no Plano Estadual de Educação e nos seguintes princípios:

- Levar o aluno a conhecer seus direitos e deveres como ser humano e cidadão;
- Atentar para as qualidades e potencialidades individuais dos educandos;

- Adquirir conhecimentos intelectuais e tecnológicos que possibilitem a continuidade dos estudos;
- Possibilitar a vivência de valores como solidariedade, cooperação, respeito, responsabilidade, organização, união, paz, amor, dignidade;
- Possibilitar a utilização dos conhecimentos adquiridos no cotidiano, na prática social do educando;
- Promover o conhecimento e a valorização do próprio corpo incentivando a adoção de hábitos saudáveis para a melhoria da qualidade de vida;
- Orientar as atividades baseadas em práticas docentes, alunos e funcionários como agentes transformadores da sociedade, interagindo, através dos conhecimentos adquiridos e a prática social, na transformação da realidade histórico-social;
- Atentar para a diversidade linguística e cultural da clientela escolar e da comunidade regional;
- Promover a permanente valorização e qualificação do corpo docente, técnico-administrativo e de apoio em geral.

Com base nestes princípios e práticas pedagógicas a escola procurará desenvolver a educação integral do educando e a transformação da sociedade na qual este está inserido.

Portanto, almeja-se uma escola de qualidade que atinja a todos, que atenda a pluralidade, a diversidade, ou seja, uma escola como elemento básico da vida social e de cultura.

Na formação cultural, tem-se o comprometimento com a cidadania e com a democracia. Tendo assim, o conhecimento como direito de todos, pois conhecimento e cidadania caminham juntos.

Aprendizagem é um processo cumulativo, ou seja, cada nova aprendizagem vai se juntar ao repertório de conhecimentos e de experiências que o indivíduo já possui vindo constituir sua bagagem cultural, modificando seu comportamento.

O caráter eminentemente pedagógico da educação no contexto escolar fundamenta-se numa perspectiva de considerar que o educando está inserido em determinado contexto social e, portanto, deve ser respeitado em sua história de vida, classe social, cultura e etnia. Nesse sentido, a escola é vista como espaço para a construção coletiva de novos conhecimentos sobre o mundo, na qual a sua proposta pedagógica permite a permanente articulação dos conteúdos escolares com as

vivências e as indagações da criança e do jovem sobre a realidade em que vivem.

Podemos considerar os processos interativos, a cooperação, o trabalho em grupo, a arte, a imaginação, a brincadeira, a mediação do professor e a construção do conhecimento em rede como eixos do trabalho pedagógico voltado para o desenvolvimento do educando visando à constituição do sujeito solidário, criativo, autônomo, crítico e com estruturas afetivo-cognitivas necessárias para operar sua realidade social e pessoal.

O processo de desenvolvimento, na perspectiva histórico-cultural, é compreendido como o processo por meio do qual o sujeito internaliza os modos culturalmente construídos de pensar e agir no mundo. Este processo se dá nas relações com o outro, indo do social para o individual.

Nos processos de aprendizagem e desenvolvimento humano, os ambientes pedagógicos são espaços que possibilitam ampliar suas experiências e se desenvolver nas diferentes dimensões humanas: afetiva, motora, cognitiva, social, imaginativa, lúdica, estética, criativa, expressiva e linguística.

As abordagens dos conteúdos não se limitam a fatos e conceitos, mas também aos procedimentos, atitudes, valores e normas que são entendidos como conteúdos imprescindíveis no mesmo nível que os fatos e conceitos.

7.4.12. Concepção de Infância Articulado à Concepção de Ensino e Aprendizagem

A Educação Infantil tem como foco principal a busca de possibilidades adequadas para recebermos as crianças de zero a seis anos de idade nessa etapa de ensino. Para tanto, faz-se necessário discutir sobre quem são essas crianças, quais são as suas características e como essa fase da vida tem sido compreendida dentro e fora do ambiente escolar. Para superarmos o desafio da implantação de um Ensino Fundamental de nove anos, acreditamos que são necessárias a participação de todos e a ampliação do debate no interior de cada escola. Nesse processo, a primeira pergunta que nos inquieta e abre a possibilidade de discussão é: quem são as crianças de hoje? Como pensarmos sobre as concepções de infância que orientam as práticas escolares vigentes, e a possibilidade de mudança.

O direito efetivo à educação das crianças não acontece somente com a promulgação de leis, depende, principalmente, das práticas pedagógicas e de uma

política da escola para a verdadeira acolhida na instituição. Que trabalho pedagógico será realizado com essas crianças? Os estudos sobre aprendizagem e desenvolvimento realizados por Piaget e Vigotsky podem contribuir nesse sentido, assim como as pesquisas nas áreas da sociologia da infância e da história. Esses, como outros campos do saber, podem servir de suporte para a elaboração de um plano de trabalho nos CMEIs. O desenvolvimento dessas crianças só ocorrerá em todas as dimensões se sua inserção na escola fizer parte de algo que vá além da criação de mais uma sala de aula e da disponibilidade de vagas. É nesse sentido que somos convidados à reflexão sobre como a infância acontece dentro e fora das escolas. Quem são as crianças e que educação pretendemos lhes oferecer?

Os desafios que envolvem esse momento são muitos. Para algumas crianças, essa será a primeira experiência escolar, então, precisamos estar preparados para criar espaços de trocas e aprendizagens significativas, onde as crianças possam, nesse primeiro ano, viver a experiência de um ensino rico em afetividade e descobertas.

7.4.13. Concepção de Lúdico

Muitos pesquisadores denominam o século XXI como o século da ludicidade. Vivemos em tempos em que diversão, lazer, entretenimento apresentam-se como condições muito perquiridas pela sociedade. E por tornar-se a dimensão lúdica alvo de tantas atenções e desejos, faz-se necessário e fundamental resgatarmos a sua essência.

Viver ludicamente significa uma forma de intervenção no mundo, indica que não apenas estamos inseridos no mundo, mas, sobretudo, que somos ele. Logo, conhecimento, prática e reflexão são as nossas ferramentas para exercermos um protagonismo lúdico ativo.

NEGRINE (2000) afirma que a capacidade lúdica está diretamente relacionada a sua pré-história de vida. Acredita ser, antes de mais nada, um estado de espírito e um saber que progressivamente vai se instalando na conduta do ser devido ao seu modo de vida.

O lúdico refere-se a uma dimensão humana que evoca os sentimentos de liberdade e espontaneidade de ação. Abrange atividades despretensiosas,

descontraídas e desobrigadas de toda e qualquer espécie de intencionalidade ou vontade alheia. É livre de pressões e avaliações.

CAILLOIS (1986) afirma que o caráter gratuito presente na atividade lúdica é a característica que mais a deixa desacreditada diante da sociedade moderna. Entretanto, enfatiza que é graças a essa característica que permite que o sujeito se entregue à atividade despreocupadamente.

Assim, o jogo, a brincadeira, o lazer enquanto atividades livres, gratuitas são protótipos daquilo que representa a atividade lúdica e longe estão de se reduzirem apenas a atividades infantis.

FREINET (1998) denomina de "Práticas Lúdicas Fundamentais" não o exercício específico de alguma atividade, pois ele acredita que qualquer atividade pode ser corrompida na sua essência, dependendo do uso que se faz dela. Logo, para Freinet a dimensão lúdica é:

(...) um estado de bem-estar que é a exacerbação de nossa necessidade de viver, de subir e de perdurar ao longo do tempo. Atinge a zona superior do nosso ser e só pode ser comparada à impressão que temos por uns instantes de participar de uma ordem superior cuja potência sobre-humana nos ilumina. (FREINET, 1998, p.304)

FREINET (1998) refere que este “estado de bem-estar” jamais se restringe à circunscrição de nossa individualidade. Isto é, parte de uma espécie de exaltação íntima de nossa potência para a vida e atinge escalas sociais muito amplas, o que nos fará descobrir e exaltar novas potências íntimas em nosso ser que ocasionará novamente a expansão para o plano social, sendo assim uma vivência inesgotável da dimensão lúdica.

7.4.14. Concepção de Currículo

Cabe às instituições de ensino, juntamente com todos os concernidos do processo educativo, potencializar o currículo escolar como uma estratégia de política cultural que tematize a realidade dos educadores educandos. Isso significa encharcar o currículo com a educação problematizadora freireana como forma de política cultural que interpenetre os diferentes saberes, conhecimentos e ciências que constituem a vida das escolas sem, no entanto, cair no reducionismo psicológicante que tem marcado as muitas e diversas práticas educativas escolares.

Deve o currículo buscar aprendizagens carregadas de uma epistemologia do cotidiano, que se dá enquanto reconstrução de saberes articulados nas diferentes culturas e nas diferentes experiências do ser humano no mundo da vida. Isso significa superar a estrutura linear e compartimentalizada das disciplinas isoladas e desarticuladas. Assim, busca relações de reciprocidade e colaboração entre as diversas áreas em uma atitude dialógica e cooperativa permanente, necessária à compreensão das múltiplas relações que constituem o mundo da vida, no qual os sujeitos, mediados pela comunicação organizam-se e interagem construindo saber, cultura e condições necessárias à existência, o que, no dizer de Ferraço, significa: Pensar currículos pressupõe, então, viver seu cotidiano que inclui, além do que é formal e tradicionalmente estudado, toda uma dinâmica das relações estabelecidas, ou seja, para se poder falar de currículos praticados é necessário estudar hibridismos culturais vividos nos cotidianos.

O currículo deve redimensionar, constantemente, os espaços e tempos escolares revendo concepções e práticas pedagógicas, reconhecendo, valorizando e adaptando-se para atender às peculiaridades dos seus alunos, suas necessidades específicas como: surdez, cegueira, deficiência intelectual, altas habilidades ou superdotação e culturais, procurando neutralizar as diferenças e os desequilíbrios, bem como, propor avaliação coerente com o nível de evolução do aluno no processo de ensino e aprendizagem.

Nesse contexto, a formação permanente dos educadores é indispensável, promovendo a cooperação entre os implicados no processo educativo, possibilitando mudanças, a partir de umas práxis reflexivas, tendo em vista a qualificação do processo de ensino – aprendizagem.

Todo o processo de educação escolar, por ser intencional e sistemático, implica a elaboração e realização de um programa de experiências pedagógicas a serem vivenciadas em sala de aula, na escola e fora dela. Por isso entendemos o currículo como um conjunto de atividades carregadas de sentido, com uma intencionalidade educativa capaz de indicar os caminhos, assinalando mudanças, identificando atalhos e alterações significativas em busca da aprendizagem de todos os alunos. Assim, a educação ultrapassa a reprodução de saberes e fazeres, possibilitando a troca de experiências e a construção de aprendizagens significativas.

Sendo assim, o currículo deve estar relacionado ao contexto sócio-político-cultural e ser construído de forma dinâmica e participativa através de uma

abordagem interdisciplinar, objetivando a formação de um cidadão comprometido eticamente com a transformação da sociedade. Ele precisa ser constantemente avaliado por todos que de fato assumirem o compromisso de efetivá-lo. É um espaço de diálogo e de explicitação da concepção de educação, de homem, de sociedade e de conhecimento.

7.4.15. Concepção de Formação Humana Integral

Em pleno século XXI já não é mais possível discutir formação integral do homem, sem que se discuta educação, pois esta, hoje é vista como algo permanente, por toda a vida, um processo de aprendizado contínuo, e não mais como uma etapa: estudar, depois entrar na sociedade, no mercado de trabalho, no contexto social de forma geral.

Para que a educação aconteça da forma desejada é necessário uma série de estratégias educacionais, envolvendo escola e família, levando em consideração os princípios da criatividade, qualidade, competência e colaboração, princípios esses que permitam avançar para uma nova sociedade que configura a contemporaneidade. Essa maior integração entre escola e família, tem por finalidade principal, mostrar uma nova fase para educação que deve ser organizada em quatro pilares principais de aprendizado a serem utilizados em algum momento da vida de todo indivíduo: aprender a conhecer, ou seja, adquirir competência que facilite a compreensão; aprender a fazer, para saber como agir no meio do qual faz parte; aprender a viver junto, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; e por último e não menos importante aprender a ser, via essencial que integra os três pilares anteriores.

Sabemos que são os pais que detêm as responsabilidades sobre os filhos (que podem ser chamados de alunos), pois são como “brotos”, que precisam ser regados e cuidados para crescerem fortes, é aí que os pais atuam, não somente no diálogo, ouvindo-os, aconselhando-os, mas principalmente através de gestos, da vivência: desculpando os erros dos outros; não devem ser vistas pelas crianças, como pessoas depressivas, sofredoras, ansiosas, desamparadas; ter o cuidado para não transformar a liberdade em libertinagem (liberdade excessiva); é educar com valores, dando-lhes exemplos de honestidade, controle de sentimentos e disciplina, implantar o respeito pelo próximo. É monitorando o seu próprio comportamento na

presença das crianças que a família transmite a segurança a fim de terem um futuro melhor. É possível afirmar que toda criança aprende com os exemplos que tem, ou seja, podemos avaliar parte de seu comportamento pelo ambiente familiar que está inserida.

O ser humano nasce para viver em sociedade, isto significa que ele evoluirá e chegará um momento que somente o seio da família não suprirá as suas necessidades enquanto homem, isso se dá com o afloramento dos desejos, de conquistas, de liberdade e até mesmo de entendimento de sua existência, é nesse momento que ele é despertado, a princípio ainda criança, a frequentar as escolas e conviver com outras pessoas. Pensando nisso, nessa formação humana é que dá-se o sentido verdadeiro para o modelo familiar educacional, que segundo esse modelo, faz-se uma pré-moldagem no aprendiz desde o seu nascimento e passa a ser lapidado, agora não somente pelo âmbito familiar, esse passa a sofrer influências sociais.

Nesse sentido podemos afirmar que o CMEI age como grande parceiro e incentivador da família, proporcionando o crescimento do indivíduo em suas relações intrapessoais. Ele o ajuda a desenvolver uma mentalidade crítica, que é capaz de dar-lhe condições de perceber o mundo e analisar as ocorrências sociais e seu contato com a natureza, além disso ela fornecerá conteúdo acadêmico indispensável para uma formação voltada para o mercado de trabalho.

E na escola onde o indivíduo tem as primeiras experiências do que será a sua vida social, o professor passa a ser um referencial, tornando-se muitas vezes como modelo de homem. Então os educadores, assim como os pais no ambiente familiar, desempenham a função de proporcionar ao aprendiz exemplo de conduta, pois é nesse momento que o professor passa a ser figura pública, um modelo social a ser seguido. É nesse ambiente que a criança começa a crescer, e vem a puberdade, e a criança sai de cena, dando espaço agora para um adolescente, fase mais complexa, onde começam a surgir maiores responsabilidades, desafios, e a descoberta sexual, e com certeza muitas dúvidas.

A educação é de fato um instrumento gerador de transformações e um grande processo para a formação ser humano. Esse processo educativo deve oferecer ao indivíduo habilidades para que ele desenvolva a capacidade de agir sobre o mundo e também fazer com que o mesmo compreenda a ação exercida em sociedade. Uma formação integral possibilita ao homem ser questionador, construtor de saberes, transformando-o num ser crítico e ético.

7.4.16. Concepção de Gestão Escolar

No âmbito educacional, a gestão democrática tem sido defendida como dinâmica a ser efetivada nas unidades escolares, visando a garantir processos coletivos de participação e decisão. De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação,

Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas de 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 (LDB 9394/96).

A construção da gestão democrática implica luta pela garantia da autonomia da unidade escolar, participação efetiva nos processos de tomada de decisão, incluindo a implementação de processos colegiados nas escolas, e, ainda, financiamento pelo poder público, entre outros.

O CMEI Cantinho Feliz entende a gestão democrática como participação efetiva dos vários segmentos da comunidade escolar, pais, professores, estudantes e funcionários na organização, na construção e na avaliação dos projetos pedagógicos, na administração dos recursos, enfim, nos processos decisórios do CMEI.

Defendemos a democratização da gestão enquanto possibilidade de melhoria na qualidade pedagógica, na construção de um currículo pautado na realidade local, na integração entre os agentes envolvidos na escola no apoio efetivo da comunidade à escola, como participante ativa e sujeito do processo de desenvolvimento do trabalho escolar.

A gestão democrática implica um processo de participação coletiva. Sua efetivação na escola pressupõe instâncias colegiadas de caráter deliberativo, bem como a implementação do processo de escolha de dirigentes escolares, além da participação de todos os segmentos da comunidade escolar na construção do Projeto Político Pedagógico e na definição da aplicação dos recursos recebidos pelo CMEI.

Para que haja a participação efetiva dos membros da comunidade escolar, o

gestor, em parceria com o Conselho Escolar, mantém um ambiente propício aos trabalhos conjuntos, considera igualmente todos os setores, coordena os esforços de funcionários, professores e pais envolvidos no processo educacional.

Para a tomada de decisão partilhada e coletiva, a escola efetiva vários mecanismos de participação, tais como: escolha ao cargo de dirigente escolar; criação e a consolidação de órgãos colegiados no CMEI; a construção coletiva e permanente do Projeto Político Pedagógico do CMEI; a redefinição das tarefas e funções da associação de pais e mestres, na perspectiva de construção de novas maneiras de se partilhar o poder e a decisão nas instituições.

7.4.17. Articulação entre as ações do educar, cuidar e o brincar

7.4.17.1. Educar

Nas últimas décadas, os debates em nível nacional e internacional apontam para a necessidade de que as instituições de Educação Infantil incorporem de maneira integrada as funções de educar e cuidar, não mais diferenciando nem hierarquizando os profissionais e instituições que atuam com as crianças pequenas e/ou aqueles que trabalham com as maiores. As novas funções para a educação infantil devem estar associadas a padrões de qualidade. Essa qualidade advém de concepções de desenvolvimento que consideram as crianças nos seus contextos sociais, ambientais, culturais e, mais concretamente, nas interações e ao contato com os mais variados conhecimentos para a construção de uma identidade autônoma.

A instituição de Educação Infantil deve tornar acessível a todas as crianças que frequentam, indiscriminadamente, elementos da cultura que enriquecem o seu desenvolvimento e inserção social. Cumpre um papel socializador, propiciando o desenvolvimento da identidade das crianças, por meio de aprendizagens diversificadas, realizadas em situações de interação.

Na instituição de Educação Infantil, pode-se oferecer às crianças condições para as aprendizagens que ocorrem nas brincadeiras e aquelas advindas de

situações pedagógicas intencionais ou aprendizagens orientadas pelos adultos. É importante ressaltar, porém, que essas aprendizagens, de natureza diversa, ocorrem de maneira integrada no processo de desenvolvimento infantil.

Educar significa, portanto, propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural. Neste processo, a educação poderá auxiliar o desenvolvimento das capacidades de apropriação e conhecimento das potencialidades corporais, afetivas, emocionais, estéticas e éticas, nas perspectivas de contribuir para a formação de crianças felizes e saudáveis.

As atividades desenvolvidas nos Berçários I e II caracterizam-se nas ações entre o cuidar e o educar. Cuidar, portanto, inclui educar a criança por meio de atividades parceiras na integridade física, isto é, desenvolver a consciência de que o cuidar e o educar são indissociáveis. Os momentos de alimentação e higiene oportunizam práticas educativas que colaboram para o desenvolvimento infantil.

O brincar é um aspecto básico do desenvolvimento do bebê que merece atenção especial. As brincadeiras propostas pelo educador caracterizam-se em: brincadeiras com bola, como esconder ou rolar a bola de modo a desenvolver a atenção, a imaginação, a coordenação motora; brincadeiras com ursinhos, bonecas e carrinhos que imitam através do jogo do faz-de-conta situações do cotidiano; brincadeiras com chocalhos, móveis, panos etc. que promovem o desenvolvimento da atenção, da percepção visual, auditiva e tátil; brincadeira na frente do espelho que promovem o reconhecimento de si e do outro; brincadeiras cantadas, mímicas e parlendas que desenvolvem a imaginação, a socialização, o vocabulário, o ritmo e o gosto pela música.

As atividades desenvolvidas nas turmas de berçário deverão considerar as fases de desenvolvimento da criança, isto é, as propostas dos educadores devem acompanhar de forma gradativa os avanços cognitivos e motores da criança. Por exemplo, a introdução do uso de materiais, como: tinta, papel, cola, massa de modelar, objetos de encaixe, revistas, livros impressos em papel.

As atividades desenvolvidas no Maternal priorizam as aprendizagens que

propiciam o desenvolvimento progressivo da autonomia, considerando a especificidade da faixa etária, bem como a metodologia de projetos. Por exemplo, o grupo passará a prever regras que viabilizem a organização do ambiente de aprendizado, de trocas entre seus pares, tais como: o falar e o ouvir de forma sistematizada; a construção e aceitação das normas de convivência; a realização do uso de talheres, do banheiro, de materiais de sala, entre outros, com a interferência do educador somente nos casos em que as crianças apresentam reais dificuldades em realizar tais tarefas.

As propostas de trabalho para o maternal preveem contato mais direto com os diversos materiais. As atividades realizam-se a partir de recursos, como: vídeo, materiais impressos (livros, jornais, revistas, encartes...), música, lápis, canetinha, giz de cera, massinha, diferentes tipos de papéis, cartazes, quadro negro, mural, brinquedos e jogos, etc.

7.4.17.2. Cuidar

Contemplar o cuidado na esfera da instituição da educação infantil significa compreendê-lo como parte integrante da educação, embora possa exigir conhecimentos, habilidades e instrumentos que extrapolam a dimensão pedagógica. Ou seja, cuidar de uma criança em um contexto educativo demanda a integração de vários campos de conhecimentos e a cooperação de profissionais de diferentes áreas.

A base do cuidado humano é compreender como ajudar o outro a se desenvolver como ser humano. Cuidar significa valorizar e ajudar a desenvolver capacidades. O cuidado é um ato em relação ao outro e a si próprio que possui uma dimensão expressiva e implica em procedimentos específicos.

O desenvolvimento integral depende tanto dos cuidados relacionais, que envolvem a dimensão afetiva e dos cuidados com os aspectos biológicos do corpo, como a qualidade da alimentação e dos cuidados com a saúde, quanto da forma como esses cuidados são oferecidos e das oportunidades de acesso a conhecimentos variados.

As atitudes e procedimentos de cuidado são influenciadas por crenças e valores em torno da saúde, da educação e do desenvolvimento infantil. Embora as necessidades humanas básicas sejam comuns, como alimentar-se, proteger-se etc.

As formas de identificá-las, valorizá-las e atendê-las são construídas socialmente. As necessidades básicas, podem ser modificadas e acrescidas de outras de acordo com o contexto sociocultural. Pode-se dizer que além daquelas que preservam a vida orgânica, as necessidades afetivas são também base para o desenvolvimento infantil.

A identificação dessas necessidades sentidas e expressas pelas crianças, depende também da compreensão que o adulto tem das várias formas de comunicação que elas, em cada faixa etária possuem e desenvolvem. Prestar atenção e valorizar o choro de um bebê e responder a ele com um cuidado ou outro depende de como é interpretada a expressão de choro, e dos recursos existentes para responder a ele. É possível que alguns adultos conversem com o bebê tentando acalmá-lo, ou que peguem-no imediatamente no colo, embalando-o. Em determinados contextos socioculturais, é possível que o adulto que cuida da criança, tendo como base concepções de desenvolvimento e aprendizagem infantis, de educação e saúde, acredite que os bebês devem aprender a permanecer no berço, após serem alimentados e higienizados e, portanto, não considerem o embalo como um cuidado, mas como uma ação que pode “acostumar mal” a criança. Em outras culturas, o embalo tem uma grande importância no cuidado de bebês, tanto que existem berços próprios para embalar.

O cuidado precisa considerar, principalmente, as necessidades das crianças, que quando observadas, ouvidas e respeitadas, podem dar pistas importantes sobre a qualidade do que estão recebendo. Os procedimentos de cuidado também precisam seguir os princípios de promoção à saúde. Para se atingir os objetivos dos cuidados com a preservação da vida e com o desenvolvimento das capacidades humanas, é necessário que as atitudes e procedimentos estejam baseados em conhecimentos específicos sobre o desenvolvimento biológico, emocional, e intelectual das crianças, levando em consideração as diferentes realidades socioculturais.

Para cuidar é preciso antes de tudo estar comprometido com o outro, com sua singularidade, ser solidário com suas necessidades, confiando em suas capacidades. Disso depende a construção de um vínculo entre quem cuida e que é cuidado.

Além da dimensão afetiva e relacional do cuidado, é preciso que o professor possa ajudar a criança a identificar suas necessidades e priorizá-las, assim como

atendê-las de forma adequada.

Assim, cuidar da criança é sobretudo dar atenção a ela como pessoa que está num contínuo crescimento e desenvolvimento, compreendendo sua singularidade, identificando e respondendo às suas necessidades. Isto inclui interessar-se sobre o que a criança sente, pensa, o que ela sabe sobre si e sobre o mundo, que aos poucos a tornarão mais independente e mais autônoma.

Algumas situações são levadas em conta na Educação Infantil, porque são aspectos fundamentais que permitem um processo de desenvolvimento e de aprendizagem como:

- 1) As situações de alimentação: o lanche da manhã, o almoço, a merenda.
- 1) As situações de limpeza: a troca de fraldas, a educação do controle de esfíncter, lavar as mãos e o rosto quando necessários, escovar os dentes.
- 2) As situações de descanso: as dormidas durante o dia, o descanso depois do meio-dia, o vestir-se ou despir-se.
- 3) As situações de ordem dos pertences pessoais ou do grupo: pendurar a mochila, recolher os jogos, os seus trabalhos, o material comum da mesa de trabalho.
- 4) As situações de entrada e de saída: o contato inicial diário com o educador, a ordenação de seus pertences.

Os hábitos de higiene são cultivados e estimulados em todas as crianças. O desenvolvimento desses hábitos proporciona às crianças momentos importantes de evolução do conhecimento do próprio corpo, da autonomia e de autoestima positiva.

É necessário que as crianças tenham várias oportunidades para desenvolver hábitos de higiene como lavar as mãos, escovar os dentes, tomar banho, pentear os cabelos etc. hábitos esses que serão gradativamente incorporados ao seu cotidiano.

Da mesma forma é preciso desenvolver desde cedo o hábito de escovar os dentes na criança, por isso a higiene oral começa já no primeiro dia da criança na unidade, independente da idade da criança. Quando ainda não existem os primeiros dentes inicialmente limpa-se a boca do bebê com uma gaze umedecida em água fervida. Após o nascimento dos primeiros dentes, por volta dos sete meses é oferecida a escova dental para a criança.

A higiene bucal faz parte da rotina diária do CMEI, após as refeições, tendo

sempre o acompanhamento do educador que deverá orientar a criança desde como segurar a escova, quantidade de creme dental a ser usado, sentido correto da escova na boca, evitando possíveis problemas de má higienização.

O educador está sempre atento para a expressão de conforto e desconforto da criança. Ao trocar as fraldas o educador aproveita esta oportunidade para conversar, ouvir, tocar no corpo da criança. Com as crianças (por volta de dezoito meses a dois anos), inicia-se o processo de controle dos esfíncteres, o qual faz parte do seu desenvolvimento. É oferecido à criança a oportunidade de ir várias vezes ao vaso sanitário com redutor, na chegada, antes e após as refeições, no meio da manhã ou da tarde.

O educador deverá sempre proporcionar uma situação de descontração e segurança sendo compreensivo com a criança que ainda não desenvolveu o controle e valorizando suas conquistas garantindo sua privacidade.

Cabe também ao educador orientar as crianças quanto ao uso do sanitário, ensinando-a a utilização do papel higiênico, lixeiras, descargas e a higienização das mãos.

O banho é um momento de prazer para a criança e uma oportunidade para o educador se aproximar dela. Brincadeiras com água, com o próprio corpo, com objetos que flutuam, momento de sentir o toque carinhoso do adulto e manter verdadeiros diálogos.

De zero a três anos esse momento é permeado por diálogos, nomeando as partes do corpo, questionando-as e verbalizando assim suas ações, massageando a criança e orientando sobre a higienização correta, ou seja, é um espaço de estimulação e aprendizagem.

O banho na Educação Infantil não é constituído meramente numa rotina e, sim, trata-se de um ato prazeroso, o que proporciona bem-estar a criança. E no momento do banho que ocorre o contato afetivo que é estreitado entre adultos e crianças.

O aleitamento materno é a forma mais saudável de alimentação, pelo menos até os seis meses de idade. Por isso, o centro incentiva o alimento materno proporcionando orientações para que as mães continuem a amamentar.

A mamadeira é oferecida com o bebê no colo, bem recostado, o que favorece um contato corporal, troca de olhares, expressões faciais e conversa entre o adulto e a criança. A mamadeira deverá ser oferecida sempre que possível pelo

mesmo educador, para criar um vínculo afetivo. Quando o bebê já quer e pode mamar sozinho é oferecido a ele um lugar adequado, com o tronco sempre elevado para evitar possíveis deslizamentos de leite para o canal auditivo, o que pode provocar constantes otites e engasgos. Os utensílios utilizados no preparo da mamadeira são esterilizados, conforme orientação da Vigilância Sanitária.

Quando a introdução de outros alimentos na dieta da criança se faz necessário é oferecido para esta fase de transição sucos de frutas e papas com consistência mais pastosa do que líquida, sendo que os alimentos são passados na peneira apenas nos primeiros dias, depois, são apenas amassados com o garfo e aos poucos são acrescentados, pedaços pequenos de verduras e legumes, carne moída ou desfiada até chegar aos grãos inteiros e bem cozidos o que acontece por volta de um ano de idade sempre com a preocupação de suprir as necessidades diárias de nutrientes. Aliado à mudanças do cardápio ocorre progressiva e paulatinamente as aquisições do uso de talher, líquidos na caneca, diminuindo assim, o uso da mamadeira e partilhando das refeições à mesa com os colegas. O momento da refeição é aquele onde a criança é estimulada a desenvolver bons hábitos alimentares e conscientizada da importância dos alimentos e da boa mastigação.

A organização dos lanches e demais refeições são oferecidas às crianças de forma a vivenciá-las de acordo com as diversas práticas sociais em torno da alimentação (sempre permeadas pelo prazer e pela afetividade) atendendo assim aos horários estabelecidos e organizados. Ao educador comete garantir diariamente um ambiente agradável e prazeroso para a realização das refeições.

É preciso ter claro que entre um e dois anos o educador deverá aproveitar este período para ensinar noções de uma dieta saudável. Por ser ainda nesta faixa etária o momento em que a criança amplia sua percepção de mundo e descobre novos interesses e relações sociais, a alimentação sai da lista de coisas que dão prazer, até porque no final do primeiro ano há uma desaceleração no ritmo de crescimento, fazendo com que a criança ingira menos alimento e ganhe menos peso o que colabora para o processo de a partir de 2 anos e em geral chegando até os 6 anos, para tornar-se mais seletiva em relação ao que comer. Por essa razão, a escola e família devem estar aliadas no que diz respeito a alimentação da criança.

Através destas ações, conseguiremos alcançar os objetivos que o ato alimentar tem, além de fornecer nutrientes para a manutenção da vida e saúde,

proporcionar conforto ao saciar a fome, prazer ao estimular o paladar e contribuir para a socialização, pois à medida que vão crescendo, as próprias atividades de servir-se à mesa, de escolher e distribuir os alimentos e de conversar sobre eles, o que automaticamente abrem novas possibilidades de exploração desta rotina para desenvolver a socialização, a autonomia, o conhecimento e o raciocínio.

O sono não é entendido sempre da mesma maneira para cada faixa etária, pois cada criança possui um ritmo próprio em relação às horas de sono que necessita para seu descanso.

O atendimento da necessidade de sono e repouso, nas diferentes etapas da vida da criança, tem um importante papel na saúde em geral e no sistema nervoso em particular.

Bebês precisam de um ambiente calmo, aconchegante, para que seus momentos de sono não sejam perturbados. Desaconselha-se manter os bebês e crianças que estão dormindo ou desejando fazê-lo, em ambientes muito claros ou ruidosos e recomenda-se prever brincadeiras, atividades, materiais e ambientes adequados para aqueles que não querem dormir no mesmo horário. Alguns espaços são adaptados para este propósito: o canto da leitura, atividades de pintura, desenho, etc. O importante é proporcionar às crianças outras opções, além do vídeo ou da música clássica, muitas vezes usados como estratégias para as crianças dormirem.

Durante o primeiro ano de vida, as crianças regulam suas necessidades de sono. Alguns dormem logo que são colocados no berço, outros ficam balbuciando, outros ainda gostam de ser embalados ou acalentados com toques e canções de ninar. Esses rituais ajudam a controlar a ansiedade e a agitação, em geral desencadeadas pelo próprio cansaço.

Alguns cuidados são providenciados antes dos bebês e crianças pequenas dormirem, como retirar os calçados, verificar se há necessidade de troca de fralda suja ou molhada, retirar objeto do berço ou roupa desconfortável, colocar o bebê de lado para evitar acidentes com o regurgitar ou vomitar durante o sono.

Para crianças maiores, é aconselhável prever um momento em que possam relaxar com atividade mais livre e tranquila, em que possam repor suas energias ou terem sua necessidade de privacidade e de isolamento respeitada. Às vezes, algumas crianças, dependendo do clima e do número de horas de sono à noite, precisam de um breve cochilo durante o dia.

O ambiente é organizado de maneira a proporcionar conforto e segurança às crianças. O educador oferece oportunidade para que possa desenvolver atitudes e aprenda procedimentos que valorizem seu bem-estar, sem cercear as oportunidades das crianças para explorarem o ambiente e, assim, conquistar novas habilidades.

Alguns cuidados são considerados como: ventilação, insolação, conforto, estética e higiene do ambiente, objetos, utensílios e brinquedos.

O mobiliário como mesas e cadeiras utilizadas pelas crianças, bem como o berço e os sanitários são adequados ao seu tamanho, permitindo, portanto o uso com independência e segurança pelas crianças.

Quanto a iluminação do berçário e das salas, a luminosidade deve estar adequada a atividades de exploração de ambientes e objetos, as atividades de desenho, leitura e escrita, como também os horários de sono.

Os materiais como tinta, lápis, são seguros, evitados aqueles que contenham tinturas ou materiais tóxicos.

A limpeza não ocorre com as crianças presentes no ambiente, evitando assim quedas, inalação de produtos como sabão, água sanitária, amoníacos e outros.

O educador reconhece e sabe como proceder diante de crianças com sinais de mal-estar, febre, vômitos, convulsão, sangramento nasal ou quando ocorre algum acidente através de técnicas de primeiros socorros.

7.4.17.3. Brincar

Para brincar, a criança se apropria de elementos da realidade imediata de tal forma a atribuir-lhes novos significados. No ato de brincar, os sinais, os gestos, os objetos e os espaços valem e significam outra coisa daquilo que aparentam ser. Ao brincar as crianças recriam e repensam os acontecimentos que lhes deram origem, sabendo que estão brincando. Nas brincadeiras, as crianças transformam os conhecimentos que possuem conceitos gerais com os quais brinca.

Segundo Vigotsky (1989), a brincadeira cria uma zona de desenvolvimento proximal, permitindo que as ações da criança ultrapassem o desenvolvimento já alcançado (desenvolvimento real), impulsionando-a a conquistar novas

possibilidades de compreensão e de ação sobre o mundo. Nesse sentido, o brincar requer a presença do educador, enquanto mediador, atuando como “um elo” entre o individual e o social, entre o real e a fantasia, entre a criança e a sua própria individualidade.

Aprender deve ser uma experiência significativa para a criança e interagir o que ela já conhece e aquilo que é novo para ela. As experiências, vivências, saberes e interesses infantis são pontos de partida para que novos conhecimentos sejam por ela apropriados em situações que lhe despertem o interesse frente ao inexplorado, ao desconhecido, ajudando-a a descobrir o desejo envolvido na investigação.

A compreensão que se tem de hoje de aprendizagem supera a fragmentação cabeça/corpo e cognição/afeto socialmente elaborada. A organização e o planejamento de situações pelos professores e outros educadores das creches e educação infantil, devem considerar que a educação das crianças de 0 a 5 anos possui especificidades e não se caracteriza como processo ensino/aprendizagem pautado em um modelo centrado no comando único do professor, preparatório, estruturado em “disciplinas” que fragmentam o conhecimento modelo este preponderantemente cognitivista e voltado a reprodução.

Para tanto, o Centro Municipal de Educação Infantil se propõe a ser um lugar para as relações educativas, como espaço de crescimento e desejado pelas crianças.

Todos os envolvidos no processo educativo comprometem-se com a formação integral da criança, proporcionando subsídios necessários para que este possa viver e se realizar em plenitude. Ensinar o educando a “aprender a aprender”, auxiliando-o na formação do cidadão consciente, autônomo, solidário, capaz de saber criar, de ter iniciativa, de adquirir autonomia e desenvolver o raciocínio.

Faz-se necessário que se perceba a educação como um processo de construção de identidades, que se constituem pelo desenvolvimento da sensibilidade, da convivência, pelo reconhecimento à igualdade e seja estruturado nos quatro grandes alicerces: “Aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver junto e aprender a ser”.

Aprender a conhecer, combinando uma cultura geral, suficientemente vasta, com possibilidade de trabalhar em profundidade um pequeno número de matérias. O que também significa: aprender a aprender, para beneficiar-se das oportunidades oferecidas pela Educação ao longo de toda a vida.

Aprender a fazer, a fim de adquirir, não somente uma qualificação profissional, mas, de uma maneira mais ampla, competências que tornem a pessoa apta a enfrentar numerosas situações e a trabalhar em equipe. Mas também a fazer, no âmbito das diversas experiências sociais ou de trabalho que se ofereçam aos jovens e adolescentes, quer espontaneamente, fruto do contexto local ou nacional, quer formalmente, graças ao desenvolvimento do ensino alternado com o trabalho.

Aprender a viver junto desenvolvendo a compreensão do outro e a percepção das interdependências – realizar projetos comuns e preparar-se para gerir conflitos – no respeito pelos valores do pluralismo, da compreensão mútua e da paz.

Aprender a ser, para melhor desenvolver a sua personalidade e estar à altura de agir com cada vez maior capacidade de autonomia, de discernimento e de responsabilidade pessoal. Para isso, não negligenciar na Educação nenhuma das potencialidades de cada indivíduo: memória, raciocínio, sentido estético, capacidades físicas e aptidão para comunicar-se.” (UNESCO, 1998).

A criança utiliza múltiplas linguagens para expressar sua relação com o outro e construir suas aprendizagens. Dentre as inúmeras formas, há o brincar é uma linguagem privilegiada que possibilita a ampliação das experiências e descobertas do mundo que a rodeia. É brincando que a criança, por meio da imitação desenvolve seu imaginário percorrendo o caminho do faz-de-conta, imitando a realidade e dando significados aos objetos.

Na perspectiva do cuidar e educar, as múltiplas linguagens ocupam lugar fundamental, na medida em que cumprem o papel de mediadoras das relações entre os vários sujeitos envolvidos nas ações realizadas nas instituições, bem como possibilitam as interações das crianças com a natureza e com a cultura, construindo sua subjetividade e constituindo-as como sujeitos sociais. (DIAS; FARIA 2005,P.94).

O **CMEI Cantinho Feliz – Unidade II**, procura ultrapassar o trabalho centrado apenas em conteúdos específicos, procuramos fazer de nossas crianças pequenos pesquisadores e ao trabalharmos com a natureza, fazemos com que incorporem atitudes de prevenção, cooperação e apropriem-se de diferentes formas de argumentar, registrar e comunicar seus saberes por meio da escrita, da oralidade e desenhos etc. Desta forma, ampliarão suas experiências e se apropriando de formas de pensar, de conhecer e de agir sobre o mundo. Do mesmo modo assim ocorre por meio da brincadeira quando as crianças representam cenas da vida cotidiana, assumindo papéis, construindo narrativas, apropriando-se e reinventando práticas

sociais e culturais. A incorporação da dimensão lúdica contribui para o crescimento da criança, o brincar tanto para educandos como para educadores constitui uma atividade humana promotora de grandes feitos no âmbito da Educação Infantil devendo ser incentivada, garantida e enriquecida. É também um canal de encontro e de diálogo entre adultos e crianças que se faz com encantamento, alegria, criatividade, imaginação, transgressão, participação e cooperação. Os jogos e brincadeiras possibilitam que a criança crie sua identidade e autonomia em um ambiente em contínua mudança, onde ocorre constante recriação de significados. Concluimos que, uma ação pedagógica, que visa a autonomia não pode apoiar-se em medidas baseadas em um controle externo da criança, mas deve se pautar em ações que levem, progressivamente, a autodisciplina; assim a criança se percebe num coletivo, vive a condição de cidadão e goza de seus direitos especialmente o de brincar.

VIII. CURRÍCULO

8.1. Concepção de Currículo

A rede municipal de educação de Quatro Pontes tem como referencial a

Proposta Pedagógica Curricular da AMOP (Associação dos Municípios do Oeste do Paraná), tanto para a Educação Infantil como para os anos iniciais do Ensino Fundamental, documento este criado a partir de Referencial Curricular do Estado do Paraná: Princípios, direitos e Orientações.

A Proposta Pedagógica Curricular da AMOP foi elaborado pelo Departamento de Educação (da AMOP) com participação efetiva de representantes da Secretaria Municipal de Educação de todos os municípios associados a ela, inclusive de Quatro Pontes, em todas as etapas de construção.

Especificamente para a Educação Infantil a organização dos saberes e conhecimentos em cada campo de experiências e os encaminhamentos teórico-metodológicos contemplam a organização da Educação Infantil tendo também como referência a idade de matrícula nas referidas turmas, havendo necessidade de contemplar o período de transição, responsabilidade esta que deverá ser cumprida no campo da organização das Propostas Pedagógicas Curriculares. Assim, ao proceder a leitura dos Campos de Experiências há que considerar a idade de 0 a 5 anos 11 meses e 29 dias e os Saberes e Conhecimentos (Conteúdos), bem como os Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento que integram o trabalho pedagógico, considerando sua abrangência e grau de aprofundamento.

8.2. Proposta Curricular Para Educação Infantil

A Proposta Pedagógica Curricular do Centro Municipal de Educação Infantil Cantinho Feliz - Unidade II, encontra-se em documento a parte desse documento (melhor manuseio), porém, é considerado parte integrante deste Projeto Político Pedagógico.

8.3. Metodologia: Proposta Curricular para a Educação Infantil

A prática pedagógica na Educação Infantil deve estar aberta à vivência e experimentação; ao concreto; ao ensino globalizado; à participação ativa da criança; à magia, à ludicidade, ao movimento, ao afeto – processos que levam as crianças a exercitarem a criatividade.

Segundo Faria (2000), é necessário garantir alguns quesitos imprescindíveis

para educar e cuidar das crianças pequenas em espaços coletivos, tais como: não antecipar a escolarização do Ensino Fundamental; organizar um ambiente em que as crianças possam expressar as suas com linguagens; conviver com todas as diferenças; exercitar todos os comportamentos e valores necessários para o convívio social, concomitante com a construção da sua identidade e autonomia.

Preparar as novas gerações para conviver, partilhar e cooperar no seio das sociedades democráticas e solidárias exige planejamento e desenvolvimento de propostas educativas que contribuam para reforçar esse modelo de sociedade. A função, hoje, da educação deve estar pautada, como apresenta Delores (1998) no Relatório da Comissão Internacional para a Educação do Século XXI, nos quatro pilares essenciais: aprender a conhecer; aprender a conviver, aprender a fazer e a aprender a ser.

Essas aprendizagens essenciais deverão nortear as práticas pedagógicas a partir da educação dos pequenos. Portanto, que proposta concretiza essa dimensão de atendimento à criança pequena? Ela impõe que se propicie que a criança seja, hoje, alguém com muita criatividade para, quando adulta, ser capaz de construir uma sociedade mais solidária, constituir-se em um cidadão consciente de seus direitos e deveres.

Diante das questões anteriormente colocadas, apontaremos três grandes eixos a serem considerados em qualquer proposta educativa que busque concretizar as questões anteriores. Estes são: a ludicidade, que deve permear todo o currículo da educação infantil; o papel mediador do professor e a ideia da construção do conhecimento como uma rede de significados e globalizado “[...] onde os diversos nós/significados são construídos dualmente por meio de relações estabelecidas entre eles” (MACHADO, 2000, p. 142). Essas premissas constituem-se em pautas orientadoras do planejamento pedagógico e da seleção e tratamento dos conteúdos curriculares.

8.4 Matriz curricular da Educação Infantil

MATRIZ CURRICULAR PARA EDUCAÇÃO INFANTIL¹

MATRIZ CURRICULAR EDUCAÇÃO INFANTIL DE 0-3 ANOS	
NRE: (27)Toledo	MUNÍCIPIO: QUATRO PONTES

INSTITUIÇÃO DE ENSINO: CENTRO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL CANTINHO FELIZ - UNIDADE II			
ENDEREÇO: Rua Gaspar Martins 1010 - Centro - CEP 85940-000			
FONE: (45) 3279-8121/ (45)99984-0447			
ENTIDADE MANTENEDORA: Município de Quatro Pontes			
CURSO: EDUCAÇÃO INFANTIL			
TURNO: MATUTINO	C.H. TOTAL DO CURSO: 3.200h	DIAS LETIVOS ANUAIS: 200	
ANO DE IMPLANTAÇÃO 2022		FORMA: Simultâneo	
OFERTA²: Modalidade Creche: Berçário e maternal (0 a 3 anos)		ORGANIZAÇÃO: Anual	
INTERAÇÕES E BRINCADEIRAS		CAMPOS DE EXPERIÊNCIA:	
Total de horas relógio semanais³: 20h		20 horas	

<p align="center">MATRIZ CURRICULAR EDUCAÇÃO INFANTIL DE 0-3 ANOS</p>		
NRE: (27)Toledo		MUNÍCIPIO: QUATRO PONTES
INSTITUIÇÃO DE ENSINO: CENTRO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL CANTINHO FELIZ - UNIDADE II		
ENDEREÇO: Rua Gaspar Martins 1010 - Centro - CEP 85940-000		
FONE: (45) 3279-8121/ (45)99984-0447		
ENTIDADE MANTENEDORA: Município de Quatro Pontes		
CURSO: EDUCAÇÃO INFANTIL		
TURNO: VESPERTINO	C.H. TOTAL DO CURSO: 3.200h	DIAS LETIVOS ANUAIS: 200
ANO DE IMPLANTAÇÃO 2022	FORMA: Simultâneo	
OFERTA²: Modalidade Creche: Berçário e maternal (0 a 3 anos)		ORGANIZAÇÃO: Anual
INTERAÇÕES E BRINCADEIRAS	CAMPOS DE EXPERIÊNCIA:	

Total de horas relógio semanais ³ : 20h	20 horas
--	----------

MATRIZ CURRICULAR PARA EDUCAÇÃO INFANTIL¹

MATRIZ CURRICULAR EDUCAÇÃO INFANTIL DE 0-3 ANOS		
NRE: (27)Toledo		MUNÍCIPIO: QUATRO PONTES
INSTITUIÇÃO DE ENSINO: CENTRO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL CANTINHO FELIZ - UNIDADE II		
ENDEREÇO: Rua Gaspar Martins 1010 - Centro - CEP 85940-000		
FONE: (45) 3279-8121/ (45)99984-0447		
ENTIDADE MANTENEDORA: Município de Quatro Pontes		
CURSO: EDUCAÇÃO INFANTIL		
TURNOS: INTEGRAL	C.H. TOTAL DO CURSO: 6.400h	DIAS LETIVOS ANUAIS: 200
ANO DE IMPLANTAÇÃO 2022	FORMA: Simultâneo	
OFERTA ² : Modalidade Creche: Berçário e maternal (0 a 3 anos)		ORGANIZAÇÃO: Anual

INTERAÇÕES E BRINCADEIRAS	CAMPOS DE EXPERIÊNCIA:
Total de horas relógio semanais ³ : 20h	20 horas

IX – CONTEÚDOS SOCIOEDUCACIONAIS

As temáticas de História e cultura afro-brasileira, africana e indígena (Lei nº 11.645/08) constituem os conteúdos socioeducacionais que são contemplados na Proposta Curricular da Educação Infantil. Estes temas estão amparados legalmente para trabalhar com os estudantes.

A forma de conduzir os estudos a cada turma será planejada com o coletivo da

comunidade escolar e os profissionais da educação, nos momentos do planejamento e integrarão as atividades do Calendário Escolar. Em todas as turmas deverá constar no seu Plano de Trabalho Docente os conteúdos e atividades que serão desenvolvidas e seu respectivo registro do Livro de Registro de Classe.

Cada conteúdo socioeducacionais têm suas especificidades e o conjunto dos professores e equipe pedagógica decide qual será o melhor momento para o seu desenvolvimento e quais as estratégias para o estudo. Para a organização e desenvolvimento dos conteúdos será priorizada a metodologia interdisciplinar com a interação dos assuntos envolvendo as várias disciplinas afins do currículo escolar.

A escola, e nesta vertente o **CMEI Cantinho Feliz – Unidade II**, tem importante função no processo de conscientização, orientação e instrumentalização dos corpos da criança e do adolescente. A instituição escolar, ao classificar os sujeitos pela classe social, etnia e sexo, tem historicamente contribuído para (re)produzir e hierarquizar as diferenças. Essa tradição deixa à margem aqueles que não estão em conformidade com a norma hegemônica e, desta forma, não contempla a inclusão da diversidade sexual, proposta na atualidade.

X – AVALIAÇÃO (CRITÉRIOS E INSTRUMENTOS)

A avaliação na Educação Infantil deve ser entendida como processo de acompanhamento e registro do desenvolvimento infantil em seus vários aspectos: físico, cognitivo, intelectual, linguístico, afetivo, moral e social, sem o objetivo de promoção ou retenção, mesmo para o acesso ao Ensino Fundamental, e sim o acompanhamento da forma como a criança se apropria dos conhecimentos

trabalhados e como constrói estratégias de aprendizagens.

A avaliação deverá ser realizada por meio da observação, da reflexão e do diálogo, tendo como objeto as diferentes atividades da criança, representado, dessa forma, pelo acompanhamento do cotidiano escolar. A avaliação tem o papel fundamental de subsidiar permanentemente o professor, na organização e reorganização das ações pedagógicas junto ao universo das crianças.

A Deliberação 02/2014 do CEE, em seus artigos 17 e 18, explicita:

Art. 17 - A avaliação na Educação Infantil tem dimensão formadora, com o acompanhamento do processo contínuo de desenvolvimento das crianças e da apropriação do conhecimento, como suporte para a ação educativa.

§ 1.º - A avaliação deve subsidiar permanentemente o professor e a instituição, permitindo:

I - a organização ou reorganização das ações pedagógicas junto às crianças;

II - a observação, a reflexão e o diálogo, centrados nas manifestações de cada criança, representando o acompanhamento do cotidiano escolar, sem caráter comparativo em relação às demais crianças;

III - os registros sobre o desenvolvimento das crianças de forma contínua e sistemática para proceder as intervenções pedagógicas necessárias.

§ 2.º - A avaliação do processo da aprendizagem deve ser o indicador da necessidade de intervenção pedagógica, sem caráter seletivo da criança.

§ 3.º - São vedadas avaliações seletivas que levem à retenção de crianças no ingresso ao Ensino Fundamental.

Art. 18 - As instituições que ofertam Educação Infantil manterão sob sua guarda a documentação escolar de seus alunos.

§ 1.º - O registro descritivo e a frequência escolar fazem parte da documentação escolar do aluno, a ser expedida ao término da Educação Infantil ou nos casos de transferência.

§ 2.º - Os registros descritivos elaborados durante o processo educativo devem conter pareceres sobre os diferentes aspectos do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças. (Deliberação 02/2014 CEE).

A avaliação do desenvolvimento da criança no **Centro Municipal de Educação Infantil Cantinho Feliz - Unidade II**, é feita através da observação e registro de forma contínua e descritiva através de um **Parecer Descritivo, semestral**, que possibilita o acompanhamento das etapas do seu desenvolvimento em função da oportunidade e qualidade das vivências proporcionadas na escola.

Nas escolas e CMEIs o processo de avaliação é realizado, tomando como referência os objetivos estabelecidos, sem objetivo de promoção ou classificação dos discentes garantindo: a observação crítica e criativa das atividades, das brincadeiras e interações das crianças no cotidiano; a utilização de múltiplos registros quantitativos e qualitativos realizados por adultos e crianças (relatórios, portfólio, fotografias, desenhos, álbuns etc.); a continuidade dos processos de aprendizagens

para meio de criação de estratégias adequadas aos diferentes momentos de transição vividos pela criança (transição casa/Instituição de Educação Infantil, transições no interior da instituição, creche/pré-escola e pré-escola/Ensino Fundamental); documentação específica que permita as famílias conhecer o trabalho da instituição, junto às crianças e os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança na Educação Infantil; não retenção da criança.

A avaliação representa um exercício de observação direta do desenvolvimento da criança na aquisição de habilidades no uso das diversas linguagens e na integração com o grupo social.

Ao findar de cada **semestre**, os docentes da Educação Infantil, utilizarão o **Parecer Descritivo** como instrumento de acompanhamento do desenvolvimento da criança, que permite uma análise reflexiva em relação ao processo de aprendizagem de cada uma. Segundo Hoffmann (2000), o relatório de avaliação é o registro que historicista o processo de construção de conhecimento e provoca o olhar reflexivo do professor sobre os desejos, interesses, conquistas, possibilidades e limites no desenvolvimento da criança, tornando-a partícipe. Nesse sentido, o relatório de acompanhamento possibilita a interação criança/professor na construção do conhecimento de forma contextualizada, tendo como ponto de reflexão os critérios previamente estabelecidos no planejamento.

Em relação aos resultados do acompanhamento da criança, é importante que os professores dialoguem permanentemente, socializando todas as informações pertinentes ao seu desenvolvimento, discutindo com a equipe de apoio, com os demais professores e com a família, sempre que necessário, independentemente dos períodos destinados às reuniões, a fim de que a tomada de decisão se efetive em tempo de encaminhar ações, objetivando a resolução dos problemas detectados. Quando há mais de um professor trabalhando com as crianças em períodos diferentes, torna-se necessário retomar os registros elaborados pelo outro professor, discutindo os pontos que geraram dúvidas ou divergências, bem como analisando os processos desenvolvidos, confrontando-os com as informações fornecidas pela família, de modo a constituir pareceres mais completos sobre o que é o objeto de trabalho da instituição escolar, inclusive.

No **Centro Municipal de Educação Infantil Cantinho Feliz - Unidade II**, são utilizados como instrumentos para avaliação:

a) **Parecer Descritivo:** o qual requer uma atenção especial por parte do educador no sentido de compreender que é humanamente impossível observar todas as crianças ao mesmo tempo, sem correr o risco de cometer graves equívocos. Para tanto, o profissional primeiramente necessita definir o que está sendo observado, por que é importante observá-lo e quem estará observado naquele determinado momento. O “o que” e o “porquê” são definidos nos objetivos que são traçados para serem alcançados a partir do trabalho realizado com cada faixa etária da Educação Infantil. O “quem” será definido pelo educador, tomando o cuidado de observar todas as crianças, porém, em momentos diferentes, a fim de comparar o desenvolvimento de cada criança em relação a si própria, ao longo do processo de intervenção, tomando como referencial os objetivos propostos.

b) **O portfólio:** Com este instrumento o professor ou agente educacional pode selecionar atividades realizadas em diferentes momentos com o intuito de servir de suporte para a análise das progressões realizadas por cada um dos educandos de forma individual, captando a singularidade de cada um. O material é coletado, ficando a critério dos educadores a seleção das atividades, auxiliando nesta a equipe pedagógica.

A partir da utilização destes instrumentos é realizada uma avaliação descritiva da criança através de formulário individual (Parecer Descritivo) e específico baseado nos campos de experiências. Esta avaliação é realizada semestralmente e após a conclusão das avaliações por parte dos educadores,

Em relação aos resultados do acompanhamento da criança é realizado o diálogo entre os educadores socializando todas as informações pertinentes ao desenvolvimento da criança, discutindo com a equipe de apoio, com os demais educadores que trabalham com a criança e com a família sempre que necessário, independentemente dos períodos destinados às reuniões, a fim de que a tomada de decisão se efetive em tempo de encaminhar a resolução dos problemas detectados.

Nos casos em que se verifica a necessidade é realizado o encaminhamento para fonoaudiólogo, psicólogo, psicopedagogo, profissionais disponibilizados pela Secretaria Municipal de Educação.

Em suma, os registros da avaliação na Educação Infantil no **Centro Municipal de Educação Infantil Cantinho Feliz - Unidade II**, Feliz ocorre **semestralmente** através de um **Parecer Descritivo** que aborda todos os aspectos do desenvolvimento da criança, conforme a periodicidade escolar que é **semestral**.

O Parecer Descritivo do aluno é apresentado aos pais em reunião realizada semestralmente, onde também é apresentado o material coletado no portfólio afim de que possam observar o desenvolvimento de seus filhos e para que possam perceber como podem auxiliar no desenvolvimento dos mesmos. Esta entrega da avaliação é feita individualmente, numa forma de conversa entre educadores e pais, havendo a supervisão da coordenação pedagógica e direção.

XI- ATUAÇÃO DAS INSTANCIAS COLEGIADAS

11. 1. APMF - Associação de Pais, Mestres e Funcionários

A APMF (Associação de Pais, Mestres e Funcionários) é um órgão de representação dos pais, mestres e funcionários do Estabelecimento de Ensino, não tendo caráter político-partidário, religioso, racial e nem fins lucrativos.

Tem como objetivos:

- Discutir, colaborar, sugerir e propor ações para a assistência às crianças, buscando a melhoria do seu bem-estar e o aprimoramento no cuidar, educar e integrar;
- Oferecer assistência às crianças com faixa etária equivalente a Educação Infantil, assegurando-lhes condições de inclusão na rede de assistência do Município;
- Promover a integração entidade-família-comunidade no contexto da instituição escolar, discutindo a política educacional adotada, visando adequá-la à realidade da comunidade onde está inserida;
- Representar os reais interesses da comunidade e dos pais das crianças atendidas pelo CMEI, contribuindo dessa forma para a melhoria do ensino e adequação da proposta pedagógica;
- Promover o entrosamento entre pais, servidores e membros da comunidade através de atividades sócio-educativa-cultural-desportiva;
- Conservar e manter o prédio escolar e suas instalações.
- A APMF é regida por Estatuto próprio, sendo todos os casos relacionados à mesma, julgados de acordo com este documento.

O Centro Municipal de Educação Infantil Cantinho Feliz - Unidade II, iniciará seu funcionamento em 2022, por este motivo, neste momento (caso necessário) utilizará a APMF já constituída do Centro Municipal de Educação Infantil Cantinho Feliz, já existente.

11.2. Conselho Escolar

O Conselho Escolar é um órgão colegiado, representativo da comunidade escolar e local, de natureza deliberativa, consultiva, mobilizadora, avaliativa e fiscalizadora, sobre a organização e realização do trabalho pedagógico, administrativo, financeiro e disciplinar da instituição escolar em conformidade com as políticas e diretrizes educacionais da Secretaria de Estado da Educação, observando a Constituição, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, o

Estatuto da Criança e do Adolescente, o Projeto Político Pedagógico e o Regimento Escolar, para o cumprimento da função social e específica do CMEI.

A função deliberativa refere-se à tomada de decisões relativas às diretrizes e linhas gerais das ações pedagógicas, administrativas e financeiras quanto ao direcionamento das políticas públicas, desenvolvidas no âmbito escolar. A função deliberativa decide sobre o Projeto Político Pedagógico e outros assuntos da escola, aprovam encaminhamentos de problemas, garantem a elaboração de normas internas e o cumprimento de normas dos sistemas de ensino e decidem sobre a organização e o funcionamento geral das escolas, propondo à direção as ações a serem desenvolvidas.

A função consultiva quando têm um caráter de assessoramento, analisando as questões encaminhadas pelos diversos segmentos da escola e apresentando sugestões ou soluções, que poderão ou não ser acatadas pelas direções das unidades escolares.

Função mobilizadora quando promovem a participação, de forma integrada, dos segmentos representativos da escola e da comunidade local em diversas atividades, contribuindo assim para a efetivação da democracia participativa e para a melhoria da qualidade social da educação.

A função fiscalizadora refere-se ao acompanhamento e fiscalização da gestão pedagógica, administrativa e financeira da unidade escolar, garantindo a legitimidade de suas ações.

A função avaliativa refere-se ao acompanhamento sistemático das ações educativas desenvolvidas pela unidade escolar, objetivando a identificação de problemas e alternativas para melhoria de seu desempenho, garantindo o cumprimento das normas da instituição de ensino, bem como, a qualidade social da instituição escolar.

O Conselho Escolar não tem finalidade e/ou vínculo político - partidário, religioso, racial, étnico ou de qualquer outra natureza, a não ser aquela que diz respeito diretamente à atividade educativa da escola, prevista no seu Projeto Político Pedagógico.

O Conselho Escolar é composto por dois representantes de cada segmento da comunidade escolar eleitos pelos seus pares sendo: representante dos profissionais docentes, representante dos pais ou responsáveis de alunos diretor escolar, membro nato do Conselho Escolar, o mesmo, é um órgão sem fins

lucrativos.

11. 3. Conselho de Classe

O Conselho de Classe é um órgão colegiado, que se constitui num espaço democrático do qual faz parte a direção, os professores, a equipe pedagógica, e também pais e alunos.

O Conselho de Classe, dentro da concepção progressista, é um espaço de grande valor, se considerar que é neste momento que se processa a avaliação dos encaminhamentos tomados no período escolar. É quando o conjunto de professores da turma/ano emitem um juízo sobre a realidade do aluno, sua busca de identidade, seu esforço, participação, seu modo de pensar, fazer e agir, e da realidade do professor – sua relação interpessoal com a turma, a metodologia utilizada e outros aspectos significativos. E este juízo, permitirá que se identifiquem as causas do sucesso ou insucesso, das falhas atribuídas à sua atuação e na atuação dos alunos. É um o momento de análise da interação professor/aluno, aluno/professor e como foram desenvolvidas as ações educativas no período escolar.

O que se busca no Conselho de Classe é identificar o porquê do insucesso de alguns alunos, como atitudes de apatia, desinteresse, descaso, omissão e outros sintomas demonstrados durante o bimestre. É importante avaliar onde a ação do professor, ou a linha de trabalho, ou até mesmo a estrutura do CMEI podem estar sendo geradores dos problemas.

É neste momento que os profissionais devem avaliar seu trabalho e atuação, propondo novas ações, atitudes, roteiros e regras para o próximo período fazendo o registro das ações e propostas indicadas, como: “contrato didático” com os alunos e para o professor, como “ação didática” incluindo no plano de aula do professor que está sendo desenvolvido.

O Conselho de Classe é constituído pelo diretor, equipe pedagógica e por todos os docentes que atuam numa mesma turma, para que sejam atendidos nas especificidades dessa oferta, implementados no âmbito escolar e da representação facultativa dos estudantes, dos pais ou responsáveis.

Tem por finalidade:

- Acompanhar e aperfeiçoar o processo ensino e aprendizagem;

- Acompanhar o desenvolvimento integral da criança, bem como a organização dos conteúdos e metodologias, propondo medidas e procedimentos para melhoria dos resultados;
- Trata-se de um órgão colegiado de natureza consultiva e deliberativa em assuntos didático-pedagógicos;
- Compartilhar informações sobre a classe e sobre cada aluno a partir da utilização de múltiplos registros realizados (relatórios, fotografias, desenhos, portfólio, etc.) para embasar a tomada de decisões para melhoria do processo ensino e aprendizagem;
- Emitir parecer sobre assuntos referentes ao processo ensino e aprendizagem;
- Analisar as informações sobre os conteúdos curriculares, encaminhamentos metodológicos e processo de avaliação que afetem o desenvolvimento integral da criança;

O colegiado pode reunir-se para realizar o Conselho de Classe turma a turma ou, também, em momentos onde os docentes de todas as turmas reúnem-se para deliberar e analisar simultaneamente, sendo o pré Conselho de Classe no segundo e terceiro bimestre e Conselho de Classe no final de cada semestre.

O Conselho de Classe será organizado a partir de três dimensões:

I. Pré Conselho de Classe, composto pela equipe gestora – direção e coordenadores pedagógicos, professores e outros membros da comunidade escolar - que se reúnem para discutir os dados, problemas e proposições;

III. Conselho de Classe, composto pela equipe gestora – direção e coordenadores pedagógicos, professores e outros membros da comunidade escolar - que se reúnem para discutir os dados, problemas e proposições levantados anteriormente;

III. Pós-Conselho, são os encaminhamentos das ações previstas no Conselho de Classe, que podem implicar em: retomada do PTD (conteúdos, encaminhamentos metodológicos, recursos, critérios e instrumentos de avaliação), retorno aos pais ou responsáveis, além de encaminhamentos para situações mais específicas e individuais.

Todas as ações e os encaminhamentos do processo pedagógico devem ser registrados em ata.

A convocação, pela direção, das reuniões ordinárias do Conselho de Classe,

deve ser divulgada em edital, e as convocações das extraordinárias deverão ser divulgadas, com antecedência de 48 (quarenta e oito) horas.

O Conselho de Classe reunir-se-á ordinariamente, em datas previstas em Calendário Escolar e, extraordinariamente, sempre que se fizer necessário.

As reuniões do Conselho de Classe serão lavradas em ata, como forma de registro das decisões tomadas.

XII – PROPOSTA DE ADAPTAÇÃO DA CRIANÇA AO CENTRO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL CANTINHO FELIZ - UNIDADE II

A chegada das crianças à nova instituição é um momento de transição especialmente delicado para os profissionais, as famílias e as próprias crianças,

cercado de expectativas e, muitas vezes, de receios.

O momento de transição é bastante delicado, a passagem das crianças da creche à pré-escola, quando esses dois segmentos são atendidos por instituições diferentes. Para que não haja rupturas é necessário que se construam canais de comunicação, promovendo um conhecimento entre os profissionais e um diálogo entre as propostas pedagógicas de ambas as instituições. O acolhimento às crianças e às famílias deve ser planejado em conjunto pelos profissionais da creche e da pré-escola e, nesse momento, os instrumentos de registro são importantes recursos para promover um conhecimento mais aprofundado do grupo de crianças. Também é importante que sejam planejadas visitas das crianças e das famílias às instituições que as receberão e um contato com os profissionais que as atenderão, sempre mediado pelos profissionais que as atendem na creche. As visitas devem ser momentos divertidos, de convivência prazerosa, nos quais as crianças e as famílias recebam atenção e possam perceber que serão acolhidas com respeito e carinho.

Promover a ida das crianças da educação infantil às escolas de ensino fundamental de um mesmo bairro ou região também é um ótimo recurso para que as mesmas possam se familiarizar com os ambientes e com as pessoas que as receberão num próximo ano. Atividades como essa podem ser planejadas especificamente com esse fim, mas também podem acontecer na forma de convites para a participação em festas, oficinas ou outros eventos promovidos pelas instituições. As crianças devem ser envolvidas no planejamento dessas atividades, encorajadas a expor suas expectativas e receios com relação ao que encontrarão nas escolas e, em momento posterior à visita, expor suas impressões sobre o ambiente e as pessoas.

Os gestores dos sistemas de ensino e das instituições têm o importante papel de prover condições para o encontro entre os profissionais de uma mesma instituição e de diferentes instituições que atendem às crianças e às famílias. Cabe a eles incentivar práticas de integração entre os profissionais e as propostas pedagógicas das instituições que certamente se traduzirão na integração das práticas pedagógicas.

Para tornar essa transição mais interessante e prazerosa, elaborar atividades diferenciadas nos meses de novembro e dezembro. Proporcionar encontro dos alunos da creche na pré-escola e encontros da pré-escola na creche, pelo menos

uma vez na semana durante esse período, para uma melhor adaptação das crianças. Exemplo: A participação dos mesmos na hora do lanche, visitas ao parque das instituições respectivas. Ou seja, participar da rotina da nova escola e ter uma boa convivência com os alunos e funcionários para uma melhor adaptação.

O papel da família não se limita em mandar as crianças ao CMEI. É fundamental sua participação nele, uma vez que este não ocupa lugar da família na educação das crianças, mas deve juntar-se, equilibrar-se, tanto com a família como todos os ambientes que exercem influência sobre a criança.

A importância do CMEI não significa que a família deve passar a segundo plano no que diz respeito à educação dos filhos.

Tratar a participação da família na instituição, na Proposta Pedagógica, na Educação Infantil significa explicitar maneiras de a família participar efetivamente da instituição, tanto em uma perspectiva institucional mais ampla, com a criação de canais permanentemente de participação, quanto no desenvolvimento do trabalho cotidiano de professor, envolvendo a comunicação constante e o acompanhamento das ações desenvolvidas com grupos de crianças.

As crianças trazem uma história de vida já constituída na família e na comunidade em que estão inseridas. Contudo, fica evidente que a responsabilidade pela formação das crianças em sua integridade – para que elas sejam cidadãos participativas, atuantes, conscientes de seus deveres e direitos – é de todos os envolvidos no processo educativo, ou seja: da família, da comunidade, do Estado e das Instituições de Educação Infantil.

Assim, quanto mais forte a parceria entre família e instituição, mais positivo e significativo será a relação do sujeito.

No trabalho família-CMEI-comunidade, o primeiro passo é abriremos as portas para os pais e o segundo é fazermos-nos conhecidos, criando vínculos de confiança entre instituição educativa e família, pois não basta que os pais conheçam a proposta pedagógica que estamos desenvolvendo. Eles precisam nos conhecer da mesma forma que precisamos conhecê-los. O conhecimento da proposta pedagógica pelos pais é outro passo fundamental.

Para que isso ocorra é necessário um planejamento que vise a participação e a integração da família na vida escolar das crianças. É preciso que o CMEI se prepare para receber os adultos e a eles apresente sua proposta de trabalho.

- O trabalho com os pais é a manutenção de relação casa/CMEI. Segundo a proposta pedagógica do educandário, o trabalho com os pais e a comunidade deve ter os seguintes objetivos:
- Propiciar o conhecimento dos pais ou responsáveis sobre a proposta

pedagógica que estamos desenvolvendo;

- Favorecer e complementar o trabalho realizado na Educação Infantil, uma vez que a relação casa x CMEI possibilitando-o o conhecimento do contexto de vida das crianças, seus costumes, seus valores culturais e as semelhanças à proposta de Educação Infantil que desenvolvemos;
- Conscientizar os pais ou responsáveis sobre o que pretendemos na Educação Infantil em relação a eles;
- Realizar um trabalho comunitário/participativo onde todos deem sua colaboração espontânea;
- Favorecer os entrosamentos entre os pais, responsáveis e educadores (palestras com psicólogas, terapeutas, médicos, pedagogos, enfermeiros, nutricionistas, fonoaudiólogo, dentista, etc.);
- Promover atividades culturais e de lazer para os pais, educadores, crianças e comunidade (eventos comemorativos ao dia das crianças/mães/pais, festa junina, apresentações relativas à Páscoa e Natal, etc.);
- Conhecer melhor as crianças através dos pais/responsáveis, visando uma melhor qualidade no trabalho pedagógico.

As bases para o trabalho de interação entre CMEI, família e comunidade precisam ser pensadas em toda sua complexidade e esta abrange as dinâmicas individuais dos integrantes desse processo. Outra necessidade importante é a compreensão de que as relações afetivas e emocionais são construções que carregam as marcas dos momentos individuais dos integrantes da relação. O que significa que podem ser refeitas, reelaboradas, enfim, reconstruídas.

Nesse sentido, a relação família/CMEI/comunidade é concebida enquanto espaço de mudanças e conflitos, que são estruturadas a partir das histórias sociais e pessoais de cada integrante do processo. É necessário, então, ter sensibilidade e conhecimento específico para lidar com essas dinâmicas.

O CMEI, enquanto instituição precisa entender o significado que ela tem para as famílias de classes trabalhadoras. Que experiências escolares esses adultos tiveram de infância? Como estão sendo tratados nas vezes em que comparecem à escola? Este pode ser buscado então na interação estabelecida entre sujeito e o meio, ou seja, entre família e o CMEI

É necessário, portanto, de se investir nesse vínculo. É fundamental que os pais se envolvam no processo educacional participando do dia a dia da

aprendizagem da criança, conferindo a ela um elo de proximidade, afetividade e segurança emocional, indispensável para o sujeito que aprende. Assim, os pais e a escola se tornam corresponsável pela promoção de uma educação saudável, construtiva e promissora, através da qual a parceria família/escola se torna rica em contribuições.

Assim, além das trocas de informações entre Educação Infantil e família a respeito dos processos de cuidar e educar as crianças é fundamental que as famílias compartilhem e discutam suas expectativas, dificuldades e críticas em relação ao trabalho.

Nesse processo, é muito importante considerar e respeitar as diversas estruturas e formas de organização familiares, suas opções religiosas e sua diversidade cultural, que são elementos fundamentais na construção e enriquecimento do currículo.

XIV. PROPOSTA DE INCLUSÃO EDUCACIONAL

Esta Instituição de Ensino, oferta vagas para crianças com necessidades especiais, assegurando as condições necessárias de qualidade para todos, Art. 2º Parecer 17/01 e Artigos 58 e 59 da LDB 9394/96.

A Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, engloba a educação especial considerando as situações singulares, os perfis das crianças, as características biopsicossociais e as faixas etárias. Essas considerações são fundamentadas por princípios éticos, políticos e estéticos de modo a assegurar:

- A preservação da dignidade humana.
- A busca da identidade, bem como de suas necessidades educacionais especiais no processo de ensino e aprendizagem como base para a construção e ampliação de valores, atitudes, conhecimentos, habilidades e competências;
- O direito de convivência num espaço social diverso, rico e estimulante, útil para a inserção social;
- O exercício da cidadania;
- Educadores capacitados para atender as diferentes faixas etárias e às necessidades educacionais das crianças
- Distribuição das crianças com necessidades educacionais especiais pelas várias turmas de acordo com a faixa etárias, dentro dos princípios de educar para a diversidade;
- Flexibilização e adaptação, que considere o significado prático e instrumental dos conteúdos básicos, metodologias de ensino, recursos didáticos diferenciados e processos de avaliação adequados ao desenvolvimento das crianças que apresentam necessidades educacionais especiais, em consonância com esta proposta.

A educação inclusiva conforme acordo com os postulados produzidos em Salamanca (Espanha, 1994) na Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais prevê: acesso e qualidade como direito, universal, independente das condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras.

O CMEI Cantinho Feliz oferece possibilidades objetivas de aprendizagem a todas as crianças, especialmente àquelas portadoras de deficiência, assim como o enriquecimento dos conteúdos às crianças portadoras de altas habilidades de modo a integrá-la ao sistema. A Instituição estuda a readequação também de diferentes estratégias pedagógicas que possibilitem o acesso à herança cultural,

ao conhecimento socialmente construído e à vida produtiva, condições essenciais para a inclusão social e o pleno exercício da cidadania, seguindo as mesmas diretrizes traçadas pelo Conselho Nacional de Educação para a Educação Infantil. A Educação Infantil, em suas especificidades e em todos os momentos, volta-se para a prática da cidadania, dinamizando os valores e o respeito às diferenças das crianças, como sujeitos em processo de desenvolvimento das competências e habilidades de conhecer, aprender, reconhecer e construir as suas próprias culturas.

XV. PROPOSTA DE AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL

A avaliação das políticas e das práticas educacionais, enquanto responsabilidade coletiva, pressupõe a clareza das finalidades essenciais da educação, dos seus impactos sociais, econômicos, culturais e políticos, bem como a reelaboração e a implementação de novos rumos que garantam suas finalidades e impactos positivos à população que demanda escolarização.

A avaliação institucional envolverá todos os sujeitos que participam da educação na Rede Municipal de Ensino. No educandário – professores, professor de educação infantil, agentes educacionais, educandos, direção, coordenação pedagógica e administrativa, de serviços gerais e demais membros da comunidade escolar.

A mantenedora se apropriará dos resultados da implementação destes instrumentos para avaliar e reavaliar as políticas desenvolvidas, principalmente aquelas relacionadas à capacitação continuada dos profissionais da educação, bem como estabelecer o diálogo com as instituições no sentido de contribuir para a reflexão e as mudanças necessárias na prática pedagógica.

A Avaliação Institucional da proposta pedagógica curricular implementada, deverá servir para a reflexão permanente sobre a prática pedagógica e administrativa dos educandários.

Em síntese, repensar a prática educativa da instituição e da rede como um todo, pressupõe responder à função social que a educação exerce sobre a humanidade como um todo.

XVI. PROPOSTA DE FORMAÇÃO CONTINUADA

A discussão em relação à formação continuada é um tema bastante atual e assim como sua prática, são relevantes diante dos acelerados avanços e exigências pedagógicas que ocorrem em nível educacional na sociedade contemporânea.

É importante pontuar que “A formação continuada, o desenvolvimento das competências profissionais, deve ocorrer a partir da, através da e para a prática”(PERRENOUD, 2001, p.22), pois desta forma, o docente poderá tornar-se um efetivo profissional reflexivo, que pensa no que faz, que é comprometido com a profissão e se sente seguro, autônomo, capaz de analisar suas próprias práticas, de resolver problemas, de buscar novas estratégias, enfim, de avaliar e auto avaliar criticamente sua própria ação.

É pertinente salientar que a grande importância da prática reside no fato dela ser nosso laboratório de experimentação. É nela e a partir dela que podemos realizar um trabalho inovador, pois conhecemos a realidade com a qual lidamos, isto é, a formação se dá enquanto acontece a prática. Cada momento, cada situação abre a possibilidade do novo, de formação, de recomeço e inovação, num processo interativo e dialógico entre o individual e o coletivo. Assim, ocorre um triplo movimento da prática, segundo Schön (1995): conhecimento na ação (saber-fazer), reflexão na ação (pensar sobre o fazer), reflexão sobre a ação e sobre a reflexão na ação (analisar criticamente o saber-fazer).

Este processo de análise de sua própria prática é um processo dialético que projeta o educador, insatisfeito, para conquistas renovadas, num movimento incessante.

A prática, portanto, assume lugar central nessa perspectiva, permitindo o desenvolvimento das capacidades e competências da profissão, não dependentes da assimilação do conhecimento acadêmico, mas decorrentes da dialética estabelecida com a situação real no exercício da profissão, promotora da autoformação do professor. Desse modo, a prática transforma-se em fonte de investigação e de experimentação, ao mesmo tempo em que a teorização da prática adquire legitimidade. (PORTO, 2000, p.21).

Assim sendo, faz-se mister “... pensar a formação de professores a partir de uma reflexão fundamental sobre a profissão docente”.(NÓVOA, 1995, p.15) O professor é uma pessoa, é um ser humano dotado de particularidades, que traz em sua bagagem saberes da experiência vivida ao longo de sua vida profissional e,

portanto, parte essencial e necessária no desenvolvimento do processo educativo. Desta forma, consideramos que a formação não ocorre por acumulação de conhecimentos, mas por meio de situações coletivas e dinâmicas de discussão crítico/reflexiva sobre as práticas e de (re) construção permanente da identidade pessoal de cada profissional envolvido no processo. (CANDAU, 1996, p.150).

O desafio consiste, justamente, “...em conceber a escola como um ambiente educativo, onde trabalhar e formar não sejam atividades distintas. A formação deve ser encarada como um processo permanente, integrado no dia a dia dos professores e das escolas...” (NÓVOA, 1995, p. 29)

Para tanto, a formação continuada dar-se-á através de cursos de capacitação e/ou grupos de estudos, promovidos e/ou organizados pela Secretaria Municipal de Educação. Os temas são definidos a partir do levantamento das necessidades/interesses dos educadores no final de cada ano letivo, e a SMED organizará o cronograma que acontecerá no ano seguinte.

O plano de formação continuada no Município de Marechal Cândido Rondon tem por objetivo possibilitar aos envolvidos na educação, desenvolvimento e aprimoramento dos conhecimentos necessários ao bom desempenho profissional.

O aperfeiçoamento dos conhecimentos da área específica é efetivado através de Cursos de Graduação, Pós-Graduação e Programas de Formação Continuada, ofertados por Instituições de Ensino Superior.

O Programa de Capacitação prevê eventos nas seguintes modalidades: Cursos, Encontros, Grupos de Estudo, Oficinas, Semana Pedagógica, Palestras.

Estas capacitações serão presenciais e em EAD e poderão contar horas para concessões de progressão funcionais somando-se os títulos obtidos durante o período de dois anos imediatamente anteriores, isto especificamente para os professores municipais, que a cada dois anos mediante comprovação de 80 horas de capacitação e avaliação escrita somando-se a média terão um avanço alterando o nível em que se encontram.

Dentro da Formação continuada, faz-se necessário oportunizar além dos professores, agentes educacionais (equipe pedagógica e direção também um espaço para aperfeiçoamento de funcionários, setor administrativo e serviços gerais) como também aos pais e alunos para que seja viabilizado o processo ensino aprendizagem de qualidade envolvendo a comunidade escolar, onde temas relacionados à realidade escolar sejam discutidos, buscando solucionar problemas

do cotidiano.

XVII. PROPOSTA DE ORGANIZAÇÃO DA HORA ATIVIDADE

De acordo com a Instrução 08/2015 SEED/SUED, a hora atividade constitui-se no tempo reservado aos professores em exercício de docência para estudo, avaliação, planejamento, participação em formação continuada, preferencialmente de forma coletiva, devendo ser cumprida na instituição de ensino onde o profissional atua em horário normal das aulas a ele atribuídas.

Uma das principais tarefas do cotidiano do professor é o planejamento. Planejar significa estabelecer atividades, recursos, tempo e espaços que serão necessários para atingir um objetivo da forma mais eficiente possível. É identificar hoje quais atividades você precisa desempenhar para construir o amanhã.

Em nossa instituição o educador cumpre a carga horaria de 30 (trinta) horas semanais, destas 30 (trinta) horas, 33% sobre a carga horaria do professor, é destinada para hora atividade, totalizando assim 10 (dez) horas semanais, então a hora atividade em nossa instituição é elaborada da seguinte forma:

Uma vez por semana, totalizando 6 (seis) horas diárias, os professores regentes saem da sala de aula para suas pesquisas e elaboração de seus planejamentos, neste dia os professores de hora atividade entram em sala, com projetos lúdicos, voltados para habilidades motoras, psicomotricidade, musicalização, contação de histórias, corpo e sensações e etc. O tempo restante totalizando em 4 (quatro) horas, fica distribuído durante o restante da semana, sendo dividido em uma hora diária.

Os Educadores Infantis de nosso CMEI (**Centro Municipal de Educação Infantil Cantinho Feliz - Unidade II**) são profissionais dedicados, procuram sempre a prática educativa mais adequada para alcançar seus objetivos, sem medir esforços, contribuem no que for preciso para o melhor desenvolvimento do aluno e da instituição, estando desta forma atingindo o objetivo de nossas práticas educacionais.

XVIII. PROGRAMAS E PROJETOS DESENVOLVIDOS NO CMEI

O Centro Municipal de Educação Infantil Cantinho Feliz - Unidade II, iniciará suas atividades educacionais a partir de 2022, nesta perspectiva tem como intenção trabalhar em parceria com o Centro Municipal de Educação Infantil Cantinho Feliz (que já está em funcionamento) e outras entidades, para desenvolver (na medida do possível) os seguintes projetos educacionais com os alunos:

18.1. PROJETO DANÇA ALEMÃ

Justificativa:

Cada vez mais a dança vem sendo incluída nos currículos escolares juntamente com outras artes criativas como a música. Devido aos métodos e processos livres utilizados, a criança tem a possibilidade de aprender pelas experiências do próprio corpo e agir livremente no espaço em que vivem, interagir com as pessoas que cercam além de expressarem sentimentos e pensamentos através de formas diferentes de comunicação corporal.

A dança é como uma atividade que prioriza uma educação motora consciente e global, através dos movimentos de seu corpo ela pode transpor o real e falar o que não sabe expressar pela linguagem verbal.

Sendo assim, cabe a nós incentivar, proporcionar e respeitar as crianças, pois cada sujeito carrega desde cedo suas raízes, sua história cultural também pertencendo município que prevalece a cultura alemã então cultivamos e resgatamos a dança germânica.

Objetivo geral

Proporcionar as nossas crianças momentos de convivência amigável e construtiva, pois através da música a criança atribui sentido ao seu mundo, se apropria de conhecimentos que ajudarão a agir sobre o meio em que ele se encontra, podendo favorecer o desenvolvimento psicomotor da criança, permitindo que ela conheça seu corpo e expressar-se por meio dele.

Objetivos Específicos

- * Garantir as crianças uma aprendizagem prazerosa e significativa, na qual estão inseridos os processos de interação, socialização, criatividade, imaginação e expressão livre /criativa.
- * Familiarizar a criança com o estilo da música e dança.
- * Desenvolver através concentração, disciplina, criatividade, postura e flexibilidade.

Metodologia

Apresentar para as crianças do Maternal II com idade de 3 anos em parceria com o Departamento de Cultura. O instrutor de dança cedido pela Secretaria da Cultura onde ele dialogará com as crianças e apresentará seu projeto onde serão ministradas aulas de dança uma vez por semana.

Recursos

Através das promoções da APMF e recursos oriundos do PDDE

Cronograma

Durante o ano letivo.

Conclusão

Neste projeto será evidenciada a criança no seu desenvolvimento, este voltado para as manifestações do movimento e ritmo, que determina ritmo e consequentemente da intensidade dança como uma resposta natural e espontânea. A professora de dança tem que se limitar a estimular e aproveitar crianças que têm frente a si, procurando fazer emanar as melhores condições e possibilidades de cada uma delas, para que essas capacidades floresçam e um dia, quem sabe possa colher flores do seu sucesso na plateia, saboreando o sucesso daquela que um dia passou por suas mãos, como se fosse um pedacinho seu.

18.2. PROGRAMA UNIÃO FAZ A VIDA

PÚBLICO ALVO

Professores e alunos do CMEI Cantinho Feliz – Unidade II

OBJETO DE PARCERIA

Iniciar o Programa A União Faz a Vida, visando colaborar para a formação integral de crianças do município de Quatro Pontes, por meio de educação cooperativa, baseada na pedagogia de projetos, para o desenvolvimento de princípios de cooperação e cidadania.

JUSTIFICATIVA

O programa ***A União Faz a Vida*** subsidia a prática pedagógica dos educadores através de uma metodologia baseada em projetos. Com o projeto, a escola visa desenvolver em seus educandos o fortalecimento da solidariedade e dos laços sociais, através da cooperação como instrumento de trabalho, estimulando os alunos a buscarem juntos o despertar de seu papel de transformação na sociedade, com a pesquisa e as atividades realizadas que ajudam no regaste de valores como ética, responsabilidade e direitos e deveres na sociedade, enquanto cidadãos, ressaltando a parceria entre escola, comunidade e família.

OBJETIVOS GERAIS

Contribuir com a qualidade do ensino público no município Quatro Pontes através de metodologia específica de projetos.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Estimular nas crianças e adolescentes os princípios de cooperação e cidadania, por meios de valores como empreendedorismo, justiça, solidariedade, respeito a diversidade e diálogo para a tomada de decisão.

- Promover o apoio aos educadores através de Assessoria especializada ofertada pelo Programa a União Faz a Vida, visando melhorar as práticas pedagógicas nas instituições de ensino, contribuindo para a melhoria da qualidade do ensino no município;
- Sensibilizar a comunidade escolar (pais e comunidade em geral), visando o desenvolvimento local e
- práticas de apoio aos projetos desenvolvidos.

METODOLOGIA

As atividades serão desenvolvidas a partir de projetos educacionais cooperativos, com base no currículo escolar. Nesta metodologia os alunos se tornam protagonistas do processo de aprendizagem e contam com o apoio dos educadores, pais e comunidade. Realizar 64h ano de formação e capacitação dos professores envolvidos dentro da metodologia do Programa A União Faz a Vida.

- . Assessoria Pedagógica presencial - horas de acompanhamento in loco ao professor para desenvolvimento e aplicação da metodologia com os alunos;
- . Mostra pedagógica – realização de ao menos 1 encontro no ano para exposição dos projetos desenvolvidos, contribuindo com o compartilhamento do conhecimento gerado pelos alunos no ano, adquiridos através dos projetos;
- . Promover a criação de grupo de estudo com as Coordenadoras do Programa na Escola e a Coordenadora Local para promover discussões e reflexões sobre o ensino e as possibilidades de inovação metodológica na educação.

RESULTADOS ESPERADOS

Melhoria da qualidade de educação, contribuindo no processo de ensino e aprendizagem de crianças e adolescentes.

18.3 PROJETO DIA DA FAMÍLIA NA EDUCAÇÃO

PÚBLICO ALVO

JUSTIFICATIVA

A participação efetiva da família na Escola estreita e reforça laços importantes para o desenvolvimento dos alunos. Quando a Escola conhece e pode contar com a família que confia no trabalho pedagógico torna-se mais fácil o aprendizado.

A família e a escola devem formar uma equipe, é fundamental que ambas sigam os mesmos princípios e critérios, bem como a mesma direção em relação aos objetivos que desejam atingir.

Historicamente, a escola e a família, tal qual as conhecemos hoje, são instituições que surgem, com o advento da modernidade, ambas destinadas ao cuidado e educação das crianças e jovens.

Tal modernidade, muitas vezes se esbarra em falta de tempo para nossas crianças, por parte dos seus responsáveis, e a escola como mais um membro desta equipe, trabalha também na busca ações que visam a participação efetiva de todos os membros facilitadores de uma educação de qualidade, buscando proporcionar segurança na aprendizagem de forma que venha criar cidadãos críticos capazes de enfrentar a complexidade de situações que surgem na sociedade.

A qualidade da Educação depende, cada vez mais, da parceria entre a escola e a família. Abrir canais de comunicação, respeitar e acolher os saberes dos pais e ajudar-se mutuamente. Eis algumas ações em que os únicos beneficiados são as nossas crianças.

A participação dos pais na educação dos filhos deve ser constante e consciente. A vida familiar e escolar se completa. Torna-se necessária a parceria de todos para o bem-estar do educando. Cuidar e educar envolve estudo, dedicação, cooperação, cumplicidade e, principalmente, amor de todos os responsáveis pelo processo, que é dinâmico e está sempre em evolução.

Os pais e educadores não podem perder de vista que, apesar das transformações pelas quais passa a família, esta continua sendo a primeira fonte de influência no comportamento, nas emoções e na ética da criança. É fato que família e escola representam pontos de apoio e sustentação ao ser humano e marcam a sua existência. A parceria família e escola precisa ser cada vez maior, pois quanto melhor for a parceria entre ambas, mais positivos serão os resultados na formação

do sujeito.

Portanto, o Projeto “Família Presente na Educação”, na nossa escola, busca em todos os sentidos a participação da Família na vida escolar dos nossos alunos, seja através de atividades, brincadeiras, passeios, ou simplesmente acompanhar as aulas junto com os filhos. Serão planejadas atividades juntamente com os pais, para desde então, eles se sentirem responsáveis também por todo este processo.

OBJETIVOS GERAIS

- Fortalecer e aprofundar a relação Escola e Família

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Contribuir na melhoria do desempenho escolar e redução nos índices de reprovação e evasão.
- Auxiliar na construção da identidade, autonomia, auto-estima e perspectiva do estudante.
- Contribuir com ações educativas pelo bom relacionamento entre pais e filhos;
- Buscar o diálogo entre a família e a escola, definindo limites, possibilidades e responsabilidades de cada uma;
- Incentivar e fortalecer a participação e a organização coletiva de todos os segmentos da escola.

METODOLOGIA

Proporcionar uma tarde de atividades afetivas com a participação da família, como gincanas, passeio ciclístico, roda de chimarrão. Permitindo que este momento vivenciado pelas famílias seja significativo.

RESULTADOS ESPERADOS

Melhoria da qualidade de educação, contribuindo no processo de ensino e aprendizagem de crianças e a interação família x escola.

18. 4. PROJETO INTEGRAL

PÚBLICO ALVO

Alunos de 6 meses a 3 anos e 11 meses, os quais seus responsáveis trabalham fora do âmbito familiar em período integral.

JUSTIFICATIVA

Diante do que foi exposto, verifica-se que há necessidade de uma nova leitura sobre as questões que envolvem os Centros Municipais de Educação Infantil. E uma destas questões diz respeito ao período integral ou parcial para o atendimento da demanda. Há um conceito pré-concebido de que o atendimento deve ser feito em período integral, ligando-se a questão do trabalho dos genitores, mais especificamente da mãe.

Porém, há necessidade de se fazer uma análise mais detalhada desta questão a fim de se evitar equívocos. Nesse particular, estabelece a legislação:

LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO

Art. 34º. A jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, SENDO PROGRESSIVAMENTE AMPLIADO O PERÍODO DE PERMANÊNCIA NA ESCOLA.

§ 1º. São ressalvados os casos do ensino noturno e das formas alternativas de organização autorizadas nesta Lei.

§ 2º. O ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino.

PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO - Lei n. 13.005 de 25 de junho de 2014.

META 01. – Educação Infantil Meta 1: universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e AMPLIAR A OFERTA DE EDUCAÇÃO INFANTIL EM CRECHES de forma a atender, no mínimo,

50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE.

Estratégia 1.17 – estimular o acesso à educação infantil em TEMPO INTEGRAL para todas as crianças de 0 a 5 anos, conforme estabelecido nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Ed. Infantil.

META 06. Oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% dos alunos da educação básica.

O Conselho Nacional de Educação editou o parecer n. 17/12 que traz orientações sobre a organização e o funcionamento da Educação Infantil em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação Infantil. Neste parecer, consta expressamente:

PARECER 17/12 DO CNE.

Quanto à jornada, de acordo com o que dispõe a Lei nº 11.494/2007, para todas as etapas da Educação Básica, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil estabelecem que a Educação Infantil deve ser ofertada às crianças em jornada parcial de, no mínimo, quatro horas diárias, ou em jornada integral, igual ou superior a sete horas diárias. É preciso levar em conta que a criança não deve permanecer em ambiente institucional e coletivo por jornada excessiva, sob o risco de não ter atendidas suas necessidades de recolhimento, intimidade e de convivência familiar.

Na verdade, esta interpretação busca conciliar dois direitos fundamentais da criança: o direito a convivência familiar e o direito à educação. Assim, para atender estes direitos e conciliá-lo com as metas do Plano Nacional de Educação, deve-se entender:

PERÍODO PARCIAL: o atendimento de no mínimo 04 horas ao dia (8h→12h; 13:30→17:30) para as crianças em educação infantil.

PERÍODO INTEGRAL: o período de, no mínimo, 07 horas e, no máximo, 10 horas ao dia, conforme indicação no Parecer 17/12 do CNE. O período parcial pode ser o atendimento padrão, em face da realidade nacional, sendo que o período integral deve ser progressivamente ampliado, e indicado preferencialmente para as crianças em situação de maior vulnerabilidade, ou em situação de risco social ou pessoal, podendo compreender: **ALTA VULNERABILIDADE SOCIAL:** a família cuja renda per capita seja igual ou inferior a meio salário mínimo nacional.

MÉDIA VULNERABILIDADE SOCIAL: a família com baixa renda e em ascensão social por meio do trabalho, assim considerada aquela cuja renda per capita seja superior a meio salário mínimo nacional e igual ou inferior a um salário mínimo nacional e cujos pais trabalham e não podem permanecer com a criança.

SITUAÇÃO DE RISCO SOCIAL OU PESSOAL: as hipóteses previstas no artigo 98 do Estatuto da Criança e do Adolescente.

Educação é responsabilidade do Estado e da Família. A LDB diz que a educação infantil nas instituições próprias é complementar à ação da família. Para haver complementaridade entre a educação familiar e escolar, requer-se participação na definição da Proposta Pedagógica, no planejamento e em grande número de atividades.

A educação de tempo integral, ou escola integral, na prática, eclode como um amplo conjunto de atividades diversificadas que, integradas ao currículo escolar possibilita uma formação mais completa ao ser humano. Nesta proposta, serão incluídas atividades diversas dirigidas e realizadas em outros tipos de espaços de aprendizagem além do ensino em sala de aula, visando o aprimoramento intelectual e cultural dos nossos alunos. Nesse sentido, essas atividades constituem-se por práticas que incluem os conhecimentos gerais: as artes, a saúde, os esportes, a música e a educação ambiental.

A proposta de educação de tempo integral reafirma a necessidade de professores e educadores das várias atividades diversificadas existentes no espaço escolar trabalharem em conjunto.

A proposta educacional do CMEI Cantinho Feliz projeta-se em duas dimensões: desenvolvimento individual e o desenvolvimento social. Esta abordagem favorece o crescimento dos nossos alunos, pois concretiza uma ordem social, em que todos são respeitados sem preconceitos nem divisões de classe em que são estimulados a viver uma nova prática pedagógica na busca do crescimento individual.

A escola deve proporcionar um espaço à criatividade, aproveitando a capacidade produtiva existente dos nossos alunos nos planos do pensamento, ações, soluções de problemas para reinventarem seu próprio conhecimento, incentivando a capacidade de julgamento de acordo com o conhecimento adquirido e com a orientação dos educadores.

A família e a escola têm a tarefa de desenvolver o senso crítico do aluno, destacando a sua liberdade pessoal e a responsabilidade que possui no exercício dessa liberdade. Esse desenvolvimento ocorrerá com um trabalho em conjunto com professor, família, orientação escolar e direção. Buscando a família e inseri-la no meio escolar a fim de fortalecer a parceria escola-comunidade.

A educação integral compreende formar crianças e adolescentes, buscando desenvolver de modo ampliado as diversas competências e conhecimentos exigidos no mundo contemporâneo. Implica em ampliação de jornada, com a condição de que as aprendizagens ocorram de maneira criativa e articulada. Estando as crianças e os adolescentes mais tempo em período escolar, seja dentro de uma só instituição, seja em outros espaços, faz-se necessário propiciar condições favoráveis para que tenham interesse em aprender, descobrir e se aprofundar em assuntos variados, para que atuem e participem com inteireza de um mundo em transformação.

A educação integral que buscamos visa, ampliar o processo formativo, o que pressupõe, a ampliação da jornada escolar e a reestruturação do currículo, superando as limitações constatadas na escola de tempo parcial, em sintonia com a perspectiva formativa assumida.

Nessa perspectiva, a escola assume o papel de articuladora e gestora de espaços, tempos e conhecimentos. É na escola, ou nas instituições com as quais ela faz parceria, que os estudantes irão se deparar com novos desafios de aprendizagem e de socialização.

No Plano Nacional de Educação para o decênio 2014-2024, Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, na Meta 6, temos assinalada a perspectiva de Oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos (as) da educação básica. (BRASIL, 2016).

METODOLOGIA

Atendimento de crianças de 6 meses a 3 anos e 11 meses em período integral,

cujos genitores ou responsáveis comprovem vínculo empregatício fora do âmbito familiar em período integral.

Para o preenchimento das vagas é necessário a entrega de formulário específico à instituição bem como cópia dos documentos exigidos conforme Instrução Normativa disponibilizada pela SMED e publicada no Diário Oficial do Município.

OBJETIVOS GERAIS

Atingir a qualidade social para todos e cada um dos seus alunos; garantir de forma sistemática a apropriação do conhecimento acumulado pela humanidade; desenvolver as diversas habilidades; contribuir para o desenvolvimento integral do sujeito histórico; para ter visão de mundo.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Garantir o desenvolvimento dos sujeitos em todas as suas dimensões – intelectual, física, emocional, social e cultural;
- Constituir como projeto coletivo, compartilhado por crianças, jovens, famílias, educadores, gestores e comunidades locais.

18.5 PROJETO ESCOLA DE PAIS

PÚBLICO ALVO

Famílias / Responsáveis gerais por alunos matriculados em período integral.

JUSTIFICATIVA

Toda família é o primeiro lugar aonde uma pessoa se desenvolve, tendo como função: proteção e cuidados básicos, educação, valores, crenças, costumes e comportamentos.

A escola para pais é um instrumento que permite repaginar as funções dos

pais e da escola no desenvolvimento dos filhos/alunos e orientá-los a partir dos conhecimentos fornecidos pela instituição de ensino. Foi necessário compreender a instituição familiar, por ser a primeira célula social do ser humano, responsável por suas primeiras interações no mundo. A escola é quem fornece continuidade a esse processo educativo, porém, de modo formal, com conteúdos organizados e sistematizados, visando ao desenvolvimento do cidadão. Atualmente, as complexas transformações sociais, políticas, econômicas e culturais, decorrentes do impacto tecnológico provocaram diversas mudanças na dinâmica familiar e estas são retratadas no ambiente escolar dos filhos. A fim de proporcionar uma melhora nestas relações entre escola e família, surge a necessidade de esses educadores conhecerem o desenvolvimento humano – as necessidades e as dificuldades de cada faixa etária.

Em consonância com Domingues (1998, p. 68) “a escola é o lugar privilegiado que permite o acesso aos produtos da cultura humana”, é no espaço escolar, portanto, que se pode realizar as fecundas ações do saber e a partir dos conhecimentos fornecidos pela Psicologia e pela Pedagogia pôde-se entender o desenvolvimento infantil, a importância da família e da escola, questões de identidade, as relações criança-adulto, criança-criança e educador-pais.

Desde os primórdios, a família apresenta-se como a primeira célula social responsável por apresentar o mundo à criança, por ser o primeiro centro de convivência conjunta, sendo sua principal incumbência a tarefa de formar, de apresentar, enfim, de educar, visto que “educar significa promover, assegurar o desenvolvimento de capacidades, tanto físicas quanto intelectuais e morais. E, de uma maneira geral, vem sendo assegurada, como de responsabilidade dos pais” (GUZZO, 1990, p. 134).

A família, de acordo com Guzzo (1990, p. 134) e Romagnoli (1999, p. 13), apresenta “um papel importante no desenvolvimento do filho, pois é o primeiro grupo social do ser humano, responsável por suas primeiras interações no mundo”. No entanto, Guzzo (1990, p. 135) afirma que “a família tem delegado cada vez mais às escolas, a tarefa de formar, esperam respostas aos seus problemas e buscam soluções junto aos elementos da escola”.

OBJETIVOS GERAIS

- Fortalecer e aprofundar a relação Escola e Família

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Contribuir na melhoria do desempenho escolar e redução nos índices de reprovação e evasão.
- Auxiliar na construção da identidade, autonomia, auto-estima e perspectiva do estudante.
- Contribuir com ações educativas pelo bom relacionamento entre pais e filhos;
- Buscar o diálogo entre a família e a escola, definindo limites, possibilidades e responsabilidades de cada uma;
- Incentivar e fortalecer a participação e a organização coletiva de todos os segmentos da escola.

METODOLOGIA

Para efetivo desenvolvimento do Projeto Escola de pais foi necessário planejar cada etapa. Totalizando, o planejamento envolveu quatro momentos decisivos:

- 1) escolha dos profissionais;
- 2) escolha de temas para serem abordados,
- 3) organizar atividades comemorativas
- 4) cartela de incentivo aos pais a participarem da vida escola do seu filho.

Essa cartela tem um cunho pedagógico para cada atividade as quais os pais participam, recebendo na data uma “estrela” por sua participação.

RESULTADOS ESPERADOS

Melhoria da qualidade de educação, contribuindo no processo de ensino e aprendizagem de crianças e a interação família x escola.

18.6 PROJETO NOITE DO PIJAMA

PÚBLICO ALVO

Alunos do Maternal II

JUSTIFICATIVA

São atividades que promovem expectativas e também aventuras que marcam o imaginário das crianças e com certeza, é uma experiência vivida que contribui para a aquisição da autonomia e crescente independência, e especialmente para formação de laços afetivos cada vez mais estreitos, tanto com seus colegas como as professoras.

OBJETIVOS GERAIS

- Promover a socialização e, sobretudo a interatividade entre os alunos, fazendo com que fortaleça os vínculos afetivos, as relações interpessoais e o respeito pelo próximo.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Estimular a imaginação dos alunos, criar expectativas, ampliar laços afetivos, construir aquisições de autonomia.

METODOLOGIA

O evento sempre acontece em meados de novembro, com horário estipulado para chegada e saída.

Os alunos deverão trazer para a creche: travesseiro, coberta, kit higiene pessoal, roupas, pijama, chinelo ou calçados, mamadeira, fralda se necessário e lanterna.

O atividade se inicia com a organização do seu local de acomodação e pertences, contação de histórias, musicalização, jantar, passeio de lanterna aos arredores do CMEI, parada na sorveteria e retorno com higienização e sessão cinema. Pela manhã os alunos são acordados, organizam seus pertences e em seguida participam de um delicioso café da manhã. Após ficam no aguardo dos seus responsáveis.

RESULTADOS ESPERADOS

Equilíbrio emocional das crianças, confiança e maturidade.

18.7. FORMATURA

PÚBLICO ALVO

Alunos do Maternal II

JUSTIFICATIVA

A Educação Infantil é vista como uma etapa de aprendizagem espontânea, que tem como objetivo principal inserir as crianças em dinâmicas de relações sociais e de formação de vínculos afetivos. Para isso é importante que elas se sintam inseridas e acolhidas em um ambiente prazeroso e propício à aprendizagem. Dessa maneira, o processo de educação contribui de forma significativa para o desenvolvimento humano, como instrumento gerador das transformações sociais. Portanto, considera-se que essa etapa é também o alicerce para a aquisição da autonomia, de visão prospectiva e da consciência de cidadania.

Diante também dos índices de analfabetismo no Brasil e de evasão escolar se faz necessário incentivar a criança a dar continuidade aos seus estudos.

OBJETIVOS GERAIS

- Compreender o significado simbólico da formatura;
- Valorizar os estudos;
- Integrar a família à escola;
- Conhecer os símbolos da formatura;
- Incentivar a criança a estudar;

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Proporcionar a confraternização da comunidade escolar;
- Desenvolver o raciocínio – lógico, a expressão oral e a corporal, a coordenação motora, a percepção auditiva e visual da criança.

RESULTADOS ESPERADOS

Equilíbrio emocional das crianças, confiança e maturidade.

XVIII. PROPOSTA DE AVALIAÇÃO DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO

O acompanhamento do Projeto Político Pedagógico é feito pelo corpo docente do **Centro Municipal de Educação Infantil Cantinho Feliz - Unidade II**, pelo setor administrativo, pela diretoria da APMF, pelo Conselho Escolar e pelas esferas superiores sempre que for necessário.

XX. PLANO DE AÇÃO

O Plano de Ação do Centro Municipal de Educação Infantil Cantinho Feliz - Unidade II, consiste em um instrumento de trabalho dinâmico com o intuito de propiciar ações, ressaltando seus principais problemas e os objetivos dentro de metas a serem alcançadas, com critérios de acompanhamento e avaliação pelo trabalho desenvolvido. A elaboração do Plano de Ação é o momento de planejar para rever a prática educativa por todo o coletivo da instituição. Nesse sentido, o planejamento dos objetivos, metas, ações e resultados esperados devem ser seguidos pela equipe de gestão, no início do ano letivo, prevendo os desafios a serem enfrentados no decorrer do ano, em conformidade com o diagnóstico dos indicadores da qualidade da educação.

POLÍTICAS	DIRETRIZES	AÇÕES
-----------	------------	-------

<p>* Melhoria da qualidade de ensino.</p> <p>* Valorização dos profissionais da Educação</p>	<p>* Organizar a Política de Educação da Escola.</p> <p>* Integrar <i>Escola e Comunidade</i> envolvendo-os no processo organizacional.</p> <p>* Incentivar os professores na elaboração e desenvolvimento de projetos que associem, teoria trabalhada em sala a prática.</p> <p>* Estimular a participação dos docentes em cursos de capacitação.</p> <p>* Estimular o crescimento profissional.</p>	<p>* Constante alimentação e atualização do Projeto Político Pedagógico do CMEI</p> <p>*. Viabilizar recursos financeiros, no que diz respeito às condições físicas e materiais da escola através de Ações entre amigos, Rifa dia das Mães, Festa Julina, Café Colonial</p> <p>* Capacitações oferecidas pela SMED.</p> <p>* Tratamento com respeito, solidariedade, colaboração e ética profissional.</p> <p>* Encaminhamento de propostas de interesse da classe.</p>
POLÍTICAS	DIRETRIZES	AÇÕES
<p>* Permanência do aluno no CMEI.</p>	<p>*.Tornar o CMEI um espaço atraente e criativo, identificado com os interesses do aluno.</p> <p>* Desenvolver um processo de ensino-aprendizagem voltado para a construção do conhecimento.</p> <p>* Incentivar a parceria dos pais na cooperação/responsabilidade para o progresso na educação de seus filhos.</p>	<p>* Participação em cursos, seminários, encontros.</p> <p>* Realização de encontros, comemoração de datas especiais.</p> <p>* Promover o bom relacionamento entre: aluno/aluno, aluno/professor, escola/comunidade.</p> <p>*. Reuniões para discussão das novas práticas e metodologias.</p>

XXI – REFERÊNCIAS

ALVES. J. M. **Organização, gestão e projeto educativo das escolas**. Porto, Edição Asa, 1992.

BOTTOMORE, Tom. **Dicionário do pensamento marxista**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

BOGO, L.V. **A organização do trabalho pedagógico**: dos pressupostos curriculares à organização dos documentos na instituição escolar, disponível em: <http://educaamop.blogspot.com/2017/07/dos-pressupostos-curriculares.html>, acesso em 02/08/18

BUENO, J. G. S. **As políticas de inclusão escolar: uma prerrogativa da educação especial?** In: **Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin; Brasília, DF: CAPES, 2008.

BRASIL. Constituição (1988). **Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009**.

_____. Emenda Constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2006. **Dá nova redação aos arts. 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias**.

_____. Lei nº 10.172, de 10 de janeiro de 2001. **Aprova o Plano Nacional de Educação**.

_____. Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996. **Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – FUNDEF**.

_____. Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007. **Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB**

_____. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências.**

_____. Lei nº 11.274 de 06 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos art. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as **diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade.**

_____. Lei nº 8.842, de 4 de janeiro 1994. **Dispõe sobre a política nacional do idoso, cria o Conselho Nacional do Idoso e dá outras providências.**

_____. Lei nº 10.741, de 1º de outubro de 2003. **Dispõe sobre o Estatuto do Idoso e dá outras providências.**

_____. Lei nº 13.466, de 12 de julho de 2017. **Altera os artigos 3º, 15 e 71 da Lei nº 10.741, de 1º de outubro de 2003, que dispõe sobre o Estatuto do Idoso e dá outras providências.**

_____. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. **Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências.**

_____. Lei nº 9.503, de 23 de setembro de 1997. **Institui o Código de Trânsito Brasileiro.**

_____. Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999. **Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências.**

_____. Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009. **Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos alunos da educação básica; altera as Leis nos 10.880, de 9 de junho de 2004, 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, 11.507, de 20 de julho de 2007; revoga dispositivos da Medida Provisória no 2.178-36, de 24 de agosto de 2001, e a Lei no 8.913, de 12**

de julho de 1994; e dá outras providências.

_____. Lei nº 12.982, de 28 de maio de 2014. **Altera a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009, para determinar o provimento de alimentação escolar adequada aos alunos portadores de estado ou de condição de saúde específica.**

_____. Lei nº 13.666, de 16 de maio de 2018. **Inclui o tema transversal da educação alimentar e nutricional no currículo escolar.**

_____. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. **Inclui no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira"**

_____. Lei nº 11.645, de 10 março de 2008. **Inclui no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.**

_____. Lei nº 12.472, de 1º de setembro de 2011. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, incluindo os símbolos nacionais como tema transversal nos currículos do ensino fundamental.**

_____. Lei nº 12.965, de 23 de abril de 2014. **Estabelece princípios, garantias, direitos e deveres para o uso da Internet no Brasil categorias de trabalhadores que se devem considerar profissionais da educação.**

_____. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. **Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho – CLT**

_____. Lei nº 12.056, de 13 de outubro de 2009. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.**

_____. Lei nº 12.014, de 6 de agosto de 2009. **Altera o art. 61 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com a finalidade de discriminar as categorias de trabalhadores que se devem considerar profissionais da educação.**

_____. Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação.**

_____. Lei nº 13.478, de 30 de agosto de 2017. **Estabelece direito de acesso aos profissionais do magistério a cursos de formação de professores, por meio de processo seletivo diferenciado.**

_____. Lei nº 11.301, de 10 de maio de 2006. **Incluindo, para os efeitos do disposto no § 5º do art. 40 e no § 8º do art. 201 da Constituição Federal, definição de funções de magistério.**

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.**

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 05, de 17 de dezembro de 2009. **Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Brasília, DF, 2009.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 07, de 07 de dezembro de 2010. **Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 anos.** Brasília, DF, 2010.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer nº 2 de 13 de setembro de 2018. **Diretrizes Operacionais complementares para a matrícula inicial de crianças na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, respectivamente, aos quatro e aos seis anos de idade.**

_____. Ministério da Educação Conselho Nacional de Educação Câmara de Educação Básica. Resolução nº 2, de 9 de Outubro 2018. **Define Diretrizes Operacionais complementares para a matrícula inicial de crianças na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, respectivamente, aos 4 (quatro) e aos 6 (seis) anos de idade.**

_____. Ministério da Educação Conselho Nacional de Educação - Conselho Pleno. Resolução CNE/CP Nº 2, de 22 de dezembro de 2017. **Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica.**

_____. Ministério da Educação e Conselho Nacional de Educação - Conselho Pleno. Parecer nº: 14/2012. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental.**

_____. Ministério da Educação E Conselho Nacional de Educação/ Conselho Pleno. Resolução nº 2, de 15 de junho de 2012. **Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental.**

_____. Ministério da Educação Conselho Nacional de Educação. Parecer nº: 8/2012 **Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos.**

_____. Ministério da Educação E Conselho Nacional de Educação/ Conselho Pleno. Resolução nº 1, de 30 de maio de 2012. **Estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos.**

_____. Ministério da Educação E Conselho Nacional de Educação/ Conselho Pleno. Parecer n.º 03/2004. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.**

_____. Ministério da Educação E Conselho Nacional de Educação/ Conselho Pleno. Resolução 1, de 17 de junho de 2004. **Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.**

_____. Ministério da Educação Conselho Nacional de Educação Câmara de Educação Básica. Resolução nº 5, de 22 de junho de 2012. **Define Diretrizes**

Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica.

_____. Ministério da Educação Conselho Nacional de Educação Básica. Parecer CNE/CEB nº: 13 de 15 de junho de 2012. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena.**

_____. Ministério da Educação Conselho Nacional de Educação Câmara de Educação Básica. Resolução nº 3, de 16 de maio 2012. **Define diretrizes para o atendimento de educação escolar para populações em situação de itinerância.**

_____. Ministério da Educação Conselho Nacional de educação. Parecer CNE/CEB Nº: 14/2011. **Diretrizes para o atendimento de educação escolar de crianças, adolescentes e jovens em situação de itinerância.**

_____. Conselho Nacional de Educação Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002. **Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.**

_____. Ministério da Educação Conselho Nacional de Educação. Parecer n.º: 36/2001. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.**

_____. Ministério da Educação Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB Nº: 23/2007. **Consulta referente às orientações para o atendimento da Educação do Campo.**

_____. Ministério da Educação Conselho Nacional de Educação Câmara de Educação Básica. Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008. **Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo.**

_____. Ministério da Educação Conselho Nacional de Educação Câmara de Educação Básica. Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010. **Define Diretrizes**

Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica.

_____. Decreto nº 9.204, de 23 de novembro de 2017. **Institui o Programa de Inovação Educação Conectada.**

_____. Ministério da Educação Conselho Nacional de Educação Câmara de Educação Básica. Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009. **Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.**

_____. Ministério da Educação Conselho Nacional de Educação Câmara de Educação Básica. Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010. **Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos.**

_____. Ministério da Educação Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB Nº: 11/2010. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9(nove) anos.**

_____. Ministério da Educação Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP Nº: 15/2017. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC), Normas complementares que instituem o Referencial Curricular do Paraná: princípios, direitos e orientações**, com fundamento na Base Nacional Comum Curricular da Educação Infantil e do Ensino Fundamental e orientam a sua implementação no âmbito do Sistema Estadual de Ensino do Estado do Paraná. PARANÁ. **Conselho Estadual de educação.** Deliberação N.º 02/2010.

_____. Lei nº 18.492. **Aprovação do Plano Estadual de Educação e adoção de outras providências.**

_____. Lei 17.505 - 11 de Janeiro de 2013. **Institui a Política Estadual de Educação Ambiental e o Sistema de Educação Ambiental e adota outras providências.**

_____. Deliberação nº 07/06 de 10 de novembro de 2006.. **Inclusão dos conteúdos de História do Paraná nos currículos da Educação Básica.**

_____. Parecer normativo 02/2018. **Orientação às instituições de ensino do Sistema Estadual de Ensino do Paraná para o cumprimento do Parecer CNE/CEB Nº 2/2018.**

CANTARELLI, A.G. ***A subjetividade como intersubjetividade: a personalidade do professor e as suas relações com a prática docente*** - Dissertação (mestrado em psicologia) – Universidade Estadual de Maringá- 2014.

CANTARELLI, A. G.; FACCI, M.G.D; CAMPOS, H.R. ***Trabalho docente e personalidade: alienação e adoecimento***. In: Precarização do trabalho, adoecimento e sofrimento do professor. (Org.) Facci, M.G.D e Urt S.C.- Teresina, EDUFPI, 2017.

CAILLOIS, R. ***Los juegos y los hombres: la máscara y el vertigo***. México: Fondo de Cultura Econômica, 1986.

CORNBLETH, C. ***Para além do currículo oculto?*** In: Teoria e Educação nº 5. Porto Alegre, Panonica, 1991.

DUARTE, N. ***Vigotski e o “Aprender a aprender”***: Crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana.- 4. ed. – Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

DUARTE, N. A. ***Individualidade para-si: construção a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo***. Campinas: Autores Associados, 1996.

_____. ***Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski***. – 4. ed. – Campinas, SP: Autores Associados, 2007. – (Coleção polêmicas do nosso tempo: v. 55).

ELKONIN, D.B. ***Enfrentando o problema dos estágios de desenvolvimento mental das crianças***. Tradução: Maria Luísa Bissoto. Educar em Revista, Curitiba, n.43, p.149-

172, Editora UFPR, 2012.

FACCI, MARILDA G.D., & TULESKI, SILVANA.C.(2006). ***Da apropriação da cultura ao processo de humanização: O desenvolvimento das funções psíquicas superiores.*** Em *Anais do II Encontro Brasileiro de Educação e Marxismo*. Curitiba, Brasil.

FERREIRA, M. C. C; FERREIRA, J. R. **Sobre a inclusão, políticas públicas e práticas pedagógicas.** In: *Políticas e práticas da Educação Inclusiva – 3.ed.* Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

FREINET, C. **A educação do trabalho.** 1ª ed. São Paulo-SP: Martins Fontes, 1998.

FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos.** 6a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

FREITAS, L. C. **Organização do trabalho pedagógico.** Palestra proferida no VII Seminário Internacional de Alfabetização e Educação. Novo Hamburgo, agosto de 1991 (mimeo).

FRIGOTTO, **Gaudêncio. Educação omnilateral.** In: Caldart, Roseli. PEREIRA, Isabel. Brasil. ALENTEJANO, Paulo. FRIGOTTO, Gaudêncio. (Orgs.). *Dicionário da Educação do Campo*. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

DEMO, P. **Educação e qualidade.** Campinas, Papirus, 1994.

GÓES, M. C. R.; LAPLANE, A. L. F. (Orgs.). **Políticas e práticas da Educação Inclusiva – 3.ed.** Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

KLEIN, Lígia Regina. **Alfabetização: quem tem medo de ensinar?** 4. ed. – São Paulo: Cortez; Campo Grande: Editora da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2002.

KONDER, Leandro. **O que é dialética**. São Paulo: Brasiliense, 2005. (Coleção primeiros passos).

LEONTIEV, A. N. **Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil**. In: Vigotskii, L.S; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem .São Paulo:Ícone,2006.

_____. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte,1978.

_____. **Las necesidades y los motivos de la actividad**”. In A., A. Smirnov, A. N. Leontiev, S. L. Rubisthein & B. M. Tieplov. *Psicologia* (pp. 341-352). México: Grijalbo,1969.

LESSA, S. & TONET, I. **Introdução à filosofia de marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

LIMA, E. S. **Avaliação na escola**. São Paulo: Sobradinho 107, 2002.

LIMA, Fernanda Bartoly Gonçalves de; SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro. **Emancipação humana e educação: perspectivas para uma formação escolar**. Educação em Perspectiva, Viçosa, MG, v. 9, n. 1, p. 6-29, mar. 2018. ISSN 2178-8359. Disponível em: <<https://educacaoemperspectiva.ufv.br/index.php/ppgeufv/article/view/773>>. Acesso em: 06 agosto. 2018, às 21horas.

LUKÁCS. G. **Estética- la peculiaridad de lo estético**(vol4). Barcelona: Grijalbo, 1966

MARTINS, L. M. **Psicologia histórico-cultural, pedagogia histórico-crítica e desenvolvimento humano**. In: MARTINS, L.M; ABRANTES, A.A.; FACCI, M.G.D. (ORGS) **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. Campinas, SP: Autores Associados, 2016.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. São Paulo: Cortez, 1995.

MARTINS, L. M. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica.** Campinas: Autores Associados, 2013.

_____. **Análise sócio-histórica do processo de personalização de professores.** Tese de Doutorado. Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Filosofia e Ciências, UNESP. Marília, 2001.

MARTINS, L. M; ARCE, A. **A educação infantil e o ensino fundamental de nove anos.** In: Arce, A; Martins, L.M. Quem tem medo de ensinar na educação infantil? 2ª ed. Campinas: Editora Alínea, 2010.

MARX, Karl. *Manuscritos econômico-filosóficos de 1844.* In: Economia, Política e Filosofia. Rio de Janeiro: Melso, 1963.

_____. **Para a crítica da economia política.** São Paulo: Abril Cultural, 1978 (Col. Os pensadores).

MORAES, M. C. M. de. **“A teoria tem consequências”:** indagações sobre o conhecimento no campo da educação. Revista Educ. Soc., Campinas, vol. 30, n. 107, p. 585-607, maio/agosto, 2009.

GADOTTI, M. **Pressuposto do Projeto Pedagógico.** In: MEC, Anais da Conferência Nacional de Educação para Todos. Brasília, 1994.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade.** Rio de Janeiro: DP&A Editora, 1997

KASSAR, M. de C. M. **Matrículas de crianças com necessidades educacionais especiais na rede de ensino regular- do que e de quem se fala?** In: Políticas e práticas da Educação Inclusiva – 3.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

_____. **Fundamentos para uma proposta pedagógica.** In:

<http://www.pedagogia.seed.pr.gov.br,2010b>, consultado em: 05/06/2012.

LEWIS, S. A. L. B. **A responsabilidade social da empresa como atitude positiva orientada pela lei.** Disponível em <<http://www.egov.ufsc.br:8080/portal/sites/default/files/anexos/31902-37184-1-B.pdf>>. Acesso em 15 de novembro de 2018, às 09h25. Texto competências. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/pee/v14n1/v14n1a08>> Acesso em 14 de novembro de 2018, às 08h10.

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo-2 ed.**- São Paulo: Centauro 2004.

LIBÂNEO, J. C. **A teoria do ensino para o desenvolvimento humano e o planejamento de ensino**; educativa, Goiânia, v. 19, n. 2, p. 353-387, maio/ago. 2016.

Disponível

em:[https://www.researchgate.net/publication/313941644 A teoria do ensino para o desenvolvimento humano e o planejamento de ensino](https://www.researchgate.net/publication/313941644_A_teor%C3%ADa_do_ensino_para_o_developmento_humano_e_o_planejamento_de_ensino). Acesso em 08 de agosto de 2018 às 21h15.

MACHADO, L. R. S. de. **Politecnia, escola unitária e trabalho.** 2 ed., São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1991.

MARTINS. L. M.; ABRANTES. A. A.; FACCI. M. G. D, (ORG). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico**: do nascimento a velhice. - Campinas, SP: Autores Associados, 2016. - (Coleção educação contemporânea)

MARTINS. L. M. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar**: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

MARX. K. **A burguesia e a contra revolução.** São Paulo: Ensaio, 1987.

MARQUES, M. O. **Projeto Pedagógico: A marca da escola.** In: Revista Educação e Contexto. Projeto pedagógico e identidade da escola nº 18. Ijuí, Unijuí, abr./jun.

1990.

MOURA, M. O.; ARAUJO. E. S; RIBEIRO, F. D; PANOSSIAN, M. L.; MORETTI, V. D. ***A atividade orientadora de ensino como unidade entre ensino e aprendizagem.***

In: a

atividade pedagógica na teoria histórico-cultural/Organizado por Manoel Oriosvaldo de Moura-Brasília: Liber Livro, 2010.

MOURA. M. O; SFORNI. M. S. F; LOPES. A. R. L. V. ***A objetivação do ensino e o desenvolvimento do modo geral da aprendizagem da atividade pedagógica.*** In Educação Escolar e Pesquisa na Teoria Histórico- cultural/Manoel Oriosvaldo de Moura, (organizador). -São Paulo: Edições Loyola, 2017.

MANTOAN, M. T. E; PRIETO, R. G.; ARANTES, V. A. (Org.). ***Inclusão escolar: pontos e contrapontos.*** São Paulo: Summus, 2006.

MATTOS, M. G. de. ***Educação física infantil: construindo o movimento na escola.*** Guarulhos, SP: Phorte Editora, 1999.

NEGRINE, A. ***O lúdico no contexto da vida humana:*** da primeira infância à terceira idade. In: Brinquedoteca: a criança, o adulto e o lúdico. 1ª ed. Petrópolis-RS : Vozes, 2000.

MOREIRA, A. F. B. ***Currículo e controle social.*** In: Teoria e Educação nº 5. Porto Alegre, Pannonica, 1992.

OLIVEIRA, E; ALMEIDA, J.; ARNONI, M. ***Mediação dialética na educação escolar: teoria e prática.*** São Paulo: Edições Loyola, 2007.

PRESTES, Zoia. ***Quando não é quase a mesma coisa-*** Traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

REGO, T.C. VYGOTSKY: ***Uma perspectiva histórico-cultural da educação.*** 8 ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 1995

RIOS, T. **Significado e pressuposto do projeto pedagógico**. In: Série Ideias. São Paulo, FDE, 1982.

SÁ, N. M. C. **O lúdico na ciranda da vida adulta**. São Leopoldo-RS, 2004. Dissertação de mestrado, Programa de pós graduação em educação, Unisinos.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-crítica: primeiras aproximações**-11. ed. rev.1ª reimpr. - Campinas, SP: Autores Associados, 2012. - (Coleção educação contemporânea)

_____. **Escola e democracia**- 42. ed. -Campinas, SP: Autores Associados, 2012. - Coleção Polêmicas do nosso tempo

SFORNI, M. S. de F. **Aprendizagem conceitual e organização do ensino: contribuições da teoria da atividade**. In GT: Educação Fundamental/n.13. Agência Financiadora: CAPES(online). Disponível em: 26reuniao.anped.org.br/trabalhos/martasuelidefariasforni.rtf 06 de agosto de 2018 às 16h10.

SFORNI, M. S. de F. **Interação entre didática e teoria histórico-cultural; Educação & Realidade**, Porto Alegre, v.40 n.2p.375-397, abr./jun.2015. Versão On-line ISSN2175-6236. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623645965>. Acesso em 15 de agosto de 2018 às 8h30min.

SILVA, J. F. da. **Avaliação na perspectiva formativa-reguladora: pressupostos teóricos e práticos**. Porto Alegre: Mediação,2004.

SILVA, L. C. da. **Políticas públicas e formação de professores: vozes e vieses da educação inclusiva**. Universidade Federal de Uberlândia, tese de doutorado, 2009.

TFOUNI, L.V. **Letramento e alfabetização**. São Paulo, Cortez,1995.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais.** Brasília, CORDE, 1994.

VÁZQUEZ, A. S. **Filosofia da Práxis.** Tradução de Luis Fernando Cardoso. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.

VEIGA, I. P. A. **Escola, currículo e ensino.** In: I.P.A. Veiga e M. Helena Cardoso (org.) *Escola Fundamental: Currículo e ensino.* Campinas, Papirus, 1991.

VIGOTSKI, L.S. Obras escogidas III: ***Problemas del desarrollo de la psique.*** Madri: Visor, 1984.

_____. ***A formação social da mente.*** 3 ed., São Paulo: Martins fontes, 1989.

_____. ***Pensamento e linguagem.*** 3. ed., São Paulo: Martins fontes, 1991.

ANEXOS