



PREFEITURA DE MAUÁ
Secretaria de Educação

*Se a educação sozinha não transforma a sociedade,
sem ela tampouco a sociedade muda.
Se a nossa opção é progressista,
se estamos a favor da vida e não da morte,
da equidade e não da injustiça, do direito e não do arbítrio,
da convivência com o diferente e não de sua negação,
não temos outro caminho senão viver a nossa opção.
Encarná-la, diminuindo, assim,
a distância entre o que dizemos e o que fazemos.*
Paulo Freire¹



Estudantes em experiência de Alfabetização Científica no Laboratório da EM Cora Coralina

Currículo do Ensino Fundamental I e II

¹ Terceira carta pedagógica, - FREIRE, 2000, p. 67

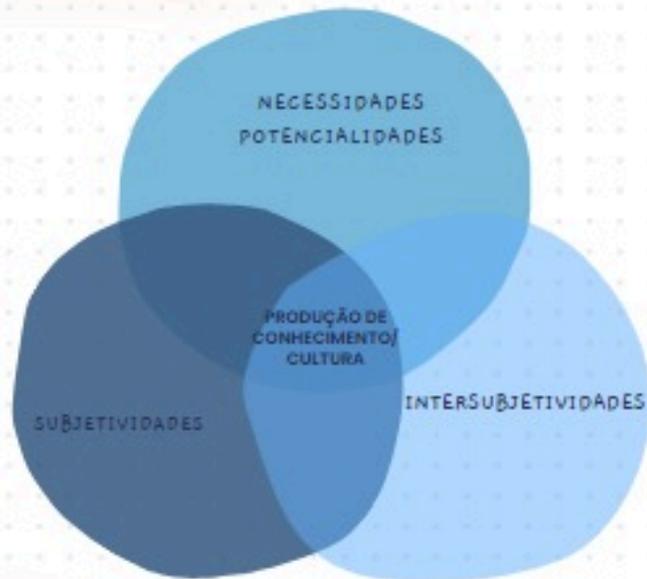
CURRÍCULO

CRIANÇAS E ADOLESCENTES

DIALOGICIDADE E PESQUISA



Interação



Pesquisa

Cultura



Saberes Significativos



LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Pirâmide de concentração de renda	21
Figura 2 - Pirâmides da riqueza e desigualdade global	22
Figura 3 - Renda média domiciliar no município de Mauá	24



LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - IDH 2021-2022.....	20
Tabela 2 - IDH municípios.....	25



LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Princípios éticos, políticos e estéticos das DCNEB	47
Quadro 2 - Organização curricular da EM Cora Coralina	51
Quadro 3 - Organização curricular dos 1ºs anos do Ensino Fundamental	52
Quadro 4 - Componentes Curriculares do Ensino Fundamental I	71
Quadro 5 - Componentes Curriculares do Ensino Fundamental II	73



SUMÁRIO

AGRADECIMENTOS	9
INTRODUÇÃO	14
MAUÁ – O ESPAÇO E A TERRITORIALIZAÇÃO	17
UM OLHAR SOBRE AS DESIGUALDADES SOCIAIS: A PRÁXIS COMO DESAFIO ÉTICO CONTEMPORÂNEO	19
GESTÃO DEMOCRÁTICA	26
QUALIDADE SOCIAL DA EDUCAÇÃO	27
VALORIZAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO	27
DEMOCRATIZAÇÃO DO ACESSO E CONDIÇÕES DE PERMANÊNCIA	27
INTEGRAÇÃO INTERSETORIAL	28
INCLUSÃO E DIVERSIDADE	29
EFETIVAÇÃO DO ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE - ECA	30
ENSINO FUNDAMENTAL: O PERCURSO HISTÓRICO DAS PRÁTICAS CURRICULARES NA REDE DE ENSINO DE MAUÁ	31
EDUCAÇÃO ESPECIAL — DESAFIOS E AÇÕES INCLUSIVAS	34
PREMISSAS DE UM ENSINO VOLTADO PARA O DESENVOLVIMENTO HUMANO	35
SOCIEDADE EM TRANSIÇÃO	35
EDUCAÇÃO TRANSFORMADORA	36
EDUCAÇÃO ESPECIAL	37
EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA	40
<i>Conhecimento e Cultura</i>	41
INFÂNCIAS	41
ADOLESCÊNCIAS	42
TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO	43

O CURRÍCULO DO ENSINO FUNDAMENTAL: A PRÁTICA PEDAGÓGICA COMO EIXO DE REFLEXÃO	44
O QUE É CURRÍCULO?.....	44
PLENÁRIAS ESTUDANTIS /GRÊMIO ESTUDANTIL	46
AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA O ENSINO FUNDAMENTAL E OS PRINCÍPIOS	47
O CURRÍCULO DO ENSINO FUNDAMENTAL I E II E SUA ORGANIZAÇÃO.....	49
Os ANOS INICIAIS.....	49
Os ANOS FINAIS	50
.....	52
TRABALHO DA ALUNA MANUELLA	52
OS COMPONENTES CURRICULARES - OS CONHECIMENTOS QUE IMPORTAM	53
ALFABETIZAÇÃO	54
LÍNGUA PORTUGUESA	55
ARTE	56
INGLÊS.....	57
EDUCAÇÃO FÍSICA.....	58
MATEMÁTICA	59
CIÊNCIAS	60
HISTÓRIA	62
GEOGRAFIA	63
PARTE DIVERSIFICADA - ENSINO FUNDAMENTAL	65
ALFABETIZAÇÃO CIENTÍFICA.....	65
PARTE DIVERSIFICADA - ENSINO FUNDAMENTAL II	67
FILOSOFIA.....	67
ENSINO RELIGIOSO.....	68
A DINAMICIDADE D OS EIXOS NOS COMPONENTES CURRICULARES.....	69



O ATO EDUCATIVO REFLEXIVO - QUESTÕES FUNDANTES PARA BOAS ESCOLHAS CURRICULARES.....	75
QUAL É O AMBIENTE QUE OFERECEMOS PARA QUE OS ESTUDANTES SE DESENVOLVAM INTEGRALMENTE?	75
O TRABALHO POR PROJETOS - UMA POSSIBILIDADE.....	81
EXPERIÊNCIAS SIGNIFICATIVAS	82
PROJETO “JORNAL DO FUTURO”	82
A FORMAÇÃO CONTINUADA NO FORTALECIMENTO DOS PROFISSIONAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	85
AVALIAÇÃO NO ENSINO FUNDAMENTAL	87
AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA – SONDAÇÃO	89
SONDAÇÃO DE ESCRITA E LEITURA	89
OS NÍVEIS DE ESCRITA	90
MATEMÁTICA: SONDAÇÃO DE NÚMEROS E RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS	92
REFERÊNCIAS.....	94





AGRADECIMENTOS

Às(Aos) Profissionais da Rede Municipal de Educação de Mauá

O Currículo de Ensino Fundamental I e II da Rede Municipal de Educação de Mauá é uma demonstração efetiva do comprometimento dos profissionais que atuam junto as crianças e adolescentes nas unidades escolares. Elaborado por meio de sua participação e sistematizado pelo “Grupo de Trabalho Currículo”, esse documento, de domínio público, será implementado pelas escolas municipais.

O objetivo é buscar no território as melhores condições para ampliação das experiências curriculares, promovendo o desenvolvimento integral das crianças e adolescentes.

É um passo importante para garantir uma educação de qualidade e enriquecedora para os cidadãos de Mauá e por isso contamos com vocês.

Um abraço e bom trabalho a todas e todos!

MARCELO OLIVEIRA

Prefeito do Município de Mauá





Às crianças, aos adolescentes, às famílias e às(aos) profissionais da educação da Rede Municipal de Ensino de Mauá

O Currículo do Ensino Fundamental é um documento que expressa as concepções que embasam o trabalho na Rede Municipal de Ensino de Mauá, ilustrando e referendando as ideias sobre uma educação que contribua para o pleno desenvolvimento das crianças e adolescentes.

A cidade de Mauá constitui-se em um espaço com inúmeras possibilidades. Sua geografia, seu povo e suas peculiaridades territoriais devem se organizar para acolher as(os) estudantes em encontros diários com as(os) profissionais da educação.

Este documento é fruto das discussões e dos percursos históricos de uma rede de ensino que tem ampliado as reflexões sobre os conceitos de infâncias e adolescências, necessidades e potencialidades, documentação pedagógica, recursos humanos e materiais, de modo a atender às demandas do público-alvo.

O Currículo é um documento que está disponível para as(os) profissionais das unidades escolares, a fim de que possam implementá-lo a partir da observação e registro das vivências das(os) estudantes, bem como da análise dos contextos educativos, tempo, espaços e materialidades. É, portanto, um documento reflexivo.

O presente documento apresenta orientações que têm como objetivo auxiliar as(os) profissionais da educação nas escolhas curriculares, de modo a apoiar o desenvolvimento integral dos meninos e meninas, por meio de práticas lúdicas e emancipatórias.

Desejamos um bom trabalho a todas e todos, certos de que a participação efetiva das crianças e adolescentes, das(os) profissionais da educação, dos pais ou responsáveis no cotidiano escolar, a partir de ações pedagógicas numa perspectiva crítico-reflexiva de uma cidade educadora, serão fatores determinantes para a concretização do Currículo.

JOSÉ LUIZ CASSIMIRO

Secretário de Educação

Canção Óbvia - do acervo de Ana Maria Araújo Freire

Canção Óbvia

Escolhi a sombra desta árvore para
repousar do muito que farei,
enquanto esperarei por ti.

Quem espera na pura espera
vive um tempo de espera vã.

Por isto, enquanto te espero
trabalharei os campos e
conversarei com os homens

Sinarei meu corpo, que o sol queimará;
minhas mãos ficarão calçadas;
meus pés aprenderão o mistério dos camichus;
meus ouvidos ouvirão mais;
meus olhos verão o que antes não viam,
enquanto esperarei por ti.

Não te esperarei na pura espera
porque o meu tempo de espera é um
tempo de que fazer.

Desconfiarei daqueles que virão dizer-me,
em voz baixa e precavidos:

É perigoso agir

É perigoso falar

É perigoso andar

É perigoso esperar, na forma em que esperas,
porque esses recusam a alegria de Tua chegada.

Desconfiarei também daqueles que virão dizer-me,
com palavras fáceis, que já chegaste,
porque esses, ao anunciar-te ingenuamente,
antes te denunciam.

Estarei preparando a Tua chegada
como o jardineiro prepara o jardim
para a rosa que se abrirá na primavera.

Paulo Freire
Geneve - Maio - 1971.

Última carta de Paulo Freire, publicada pela Folha de São Paulo
em 11 de maio de 1997.



Canção Óbvia²

Escolhi a sombra desta árvore para
repousar do muito que farei,
enquanto esperarei por ti.
Quem espera na pura
espera vive um tempo de
espera vã. Por isto,
enquanto te espero trabalharei os campos e
conversarei com os homens.
Suarei meu corpo, que o sol queimará;
minhas mãos ficarão calejadas;
meus pés aprenderão o mistério dos
caminhos; meus ouvidos ouvirão mais,
meus olhos verão o que antes não viam,
enquanto esperarei por ti.
Não te esperarei na pura espera
porque o meu tempo de espera é um tempo de que fazer.
Desconfiarei daqueles que virão
dizer-me, em voz baixa e precavidos:
É perigoso agir, é perigoso falar, é perigoso andar
É perigoso esperar, na forma em que esperas,
porque êsses (sic) recusam a alegria de tua chegada.
Desconfiarei também daqueles que virão
dizer-me, com palavras fáceis, que já chegaste,
porque êsses (sic), ao anunciar-te ingênuamente (sic),
antes te denunciam.
Estarei preparando a tua chegada
como o jardineiro prepara o jardim
para a rosa que se abrirá na primavera

² Paulo Freire, Pedagogia da Indignação (compilado do texto original) - Genève - março – 1971



Reciclagem Certa

*Transparente, colorido ou de cor única,
Alguns grandes e pequenos,
Reciclado em repúblicas,
Sou o plástico pet, rei dos refrigerantes.*

*Quando você pensa em um suco tomar, quem está lá
Para sua sede matar?
Quando uma caminhada vai fazer, quem está lá
Para te reidratar?*

*Muitas vezes vou parar no fundo do mar
E animais posso machucar
Por isso, poluição posso causar.*

*Se o meio ambiente quer salvar
Certo deve reciclar
E o mundo todo ajudar.*

Heloiza Francisco Santos - 6º ano C



INTRODUÇÃO

O Ensino Fundamental configura-se como segunda etapa da Educação Básica, obrigatória e gratuita, com duração de nove anos, conforme definição da Lei Federal nº 11.274, de 2006, que resulta da alteração da Lei Federal nº 9.394, de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade.

O propósito da ampliação do Ensino Fundamental para nove anos foi assegurar a todas as crianças um tempo maior de convívio escolar, maiores oportunidades de aprender e, com isso, uma aprendizagem com mais qualidade. A intenção é fazer com que aos seis anos de idade a criança esteja no primeiro ano do ensino fundamental e termine esta etapa de escolarização aos 14 anos.

No Ensino Fundamental articulam-se os saberes que as(os) estudantes aprendem na vivência e na convivência em suas comunidades com os conhecimentos sistematizados que a escola deve lhes tornar acessíveis.

Deste modo, qualquer discussão sobre o currículo no Ensino Fundamental depara-se, sempre, com dois aspectos a se considerar: a realidade do estudante e os saberes escolares relativos a essa etapa da Educação Básica.

Considerando a longa permanência de crianças e adolescentes nesta etapa da educação, supomos que seja a mais complexa e que deixa marcas profundas nos estudantes.

Nesse período desafiador, os estudantes passam por grandes mudanças físicas, sociais, afetivas, emocionais e cognitivas durante o processo de construção de sua identidade, seus valores e sua cultura.

Um dos aspectos inerentes a essa etapa é a transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, sendo, portanto, de real importância, a atenção e o respeito a ela. O equilíbrio entre a continuidade das aprendizagens e o acolhimento afetivo aos estudantes são indispensáveis para impedir a fragmentação e a descontinuidade no trabalho pedagógico.

Alguns aspectos devem ser examinados pelas professoras e professores, no que tange à transição nas referidas etapas:

- A **ludicidade** deve permanecer nas estratégias para o ensino e para a aprendizagem. As crianças continuam sendo crianças. Elas continuam fazendo indagações sobre o mundo. Por isso, torna-se essencial a presença das brincadeiras e dos jogos nas construções cognitivas, pois é no brincar que elas se expressam e se relacionam com o mundo a sua volta, criando e recriando novos mundos possíveis.
- A **integração com as famílias** torna-se imprescindível, pois a família, como espaço de orientação e construção da identidade de um indivíduo, deve promover, junto à escola, uma parceria, a fim de contribuir no desenvolvimento integral da criança e da(o) adolescente.
- As **interações** que se constituem como construção social e que demandam sempre a presença do outro nas relações. Os significados dessas interações são atribuídos pelo sujeito a partir de seus valores e suas experiências culturais.
- A **afetividade** entre os profissionais da educação e as(os) estudantes promove o desenvolvimento da autonomia, responsabilidade, solidariedade, respeito, cidadania, sensibilidade e criatividade.

É necessário, portanto, propiciar um percurso em que os direitos de aprendizagem e de desenvolvimento sejam assegurados, sem que haja estranhamentos ou rupturas para crianças e adolescentes nesse período de suas vidas.

No currículo do Ensino Fundamental, nosso compromisso é que o documento seja configurado como processo reflexivo, como experiência significativa e vivida e que compreenda não só os objetos de conhecimento a serem “ensinados”, mas também as práticas cotidianas e as formas de organização do trabalho escolar para a construção de sentidos e de significados nas múltiplas relações que se estabelecem dentro e fora da escola.

É fundamental, portanto, que os profissionais da educação compreendam as especificidades, as necessidades e as potencialidades, os saberes e as possibilidades das crianças e adolescentes, diante do desafio de uma educação voltada para a cidadania, a autonomia e a liberdade responsável de aprender e transformar a realidade de maneira positiva e de forma inclusiva.

O presente documento, denominado Currículo do Ensino Fundamental I e II da Secretaria de Educação de Mauá, orientará as reflexões e práticas pedagógicas da Escola Municipal Cora Coralina que atende crianças e adolescentes na faixa etária de 6 a 14 anos e das escolas que atendem turmas dos 1ºs anos.

Nele, estão expressas as concepções que apontam para o desenvolvimento integral dos estudantes nessa faixa etária. A ideia aqui é apresentar, inicialmente, o município que recebe o título de Cidade Educadora, o qual nos desafia a pensar, planejar e incorporar, nas rotinas escolares e no território, ações que possibilitem às crianças e às(aos) adolescentes vivenciarem experiências significativas.

O compromisso da Secretaria de Educação com a qualidade dos trabalhos no Ensino Fundamental compreende um processo ensino e aprendizagem que respeite os tempos e espaços das crianças e adolescentes, em que a ludicidade, as interações, as novas tecnologias e os temas contemporâneos permeiem as discussões e as práticas pedagógicas do cotidiano escolar.

Esse movimento propõe olhar as necessidades e potencialidades das(os) estudantes e, a partir delas, eleger os conteúdos, conceitos e práticas pedagógicas para uma educação de qualidade.

As demandas da construção curricular devem ser consideradas no Programa de Formação Continuada com todos os profissionais dessa etapa da Educação Básica. As discussões com os profissionais da educação, nos espaços formativos, são fundamentais para o planejamento de pautas e práticas reflexivas no processo ensino e aprendizagem.

Na elaboração do currículo, há que se considerar os princípios da Secretaria de Educação a saber:

- Gestão Democrática;
- Qualidade Social da Educação;
- Valorização dos Profissionais da Educação;
- Democratização do Acesso e Condições de Permanência;
- Integração Intersetorial;
- Inclusão e Diversidade;
- Efetivação do Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA.

Mauá – O Espaço e a Territorialização

A cidade de Mauá está localizada na Grande São Paulo, em região de Mata Atlântica, com uma extensão territorial de aproximadamente 62 km² e, conforme dados do Censo 2022/IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), a população é de 418.261 habitantes. O município abriga várias nascentes de rios e córregos, como sua principal bacia, a do rio Tamanduateí, e diversas áreas de proteção permanente além da área urbanizada.

O espaço e a territorialização desempenham uma função dialógica com a cidade. Nesse sentido, é importante considerar a relação escola/espaço-território no espaço geográfico para a significância das ações estabelecidas nos Projetos Políticos Pedagógicos.

A partir de um espaço concreto e real que se configura como parte integrante de sua multidimensionalidade, o espaço geográfico e a instituição escolar (seu espaço físico) reproduzem a relação em seu espaço-território, o que a cidade estabelece em sua organização espacial, construindo territórios, regiões e lugares.

O sentido da palavra território traz a ideia de apropriação de uma parcela do espaço geográfico pelos seres humanos, individual e coletivamente.

No interior desse espaço há diferentes territórios, constituindo suas multiterritorialidades. São as relações sociais que transformam o espaço em território e vice-versa.

A escola e todas as suas imbricações se comportam dentro de um sistema de redes. As redes são um veículo de um movimento dialético que, de uma parte, ao mundo opõe o território e o lugar e, de outra parte, confronta o lugar ao território tomado como um todo. A existência de redes é inseparável da questão do poder.

Outro aspecto importante é a questão do lugar, isto é, o local próximo. Essa não se limita a uma mera definição das distâncias; ela tem que ver com a contiguidade física entre pessoas numa mesma extensão, num mesmo conjunto de pontos contínuos, vivendo com a intensidade de suas inter-relações. Não são apenas as relações econômicas que devem ser apreendidas numa análise da situação de vizinhança, mas as totalidades de relações.

Dessa forma, no momento em que se definir o Projeto Político Pedagógico – PPP,

além da caracterização do espaço em que se encontra, faz-se o diagnóstico do público atendido e se define o currículo a ser desenvolvido; em outras palavras, o fazemos a partir dos objetos que nos cercam.

Portanto, na perspectiva sistêmica de rede, o Projeto Político Pedagógico será construído e/ou revisitado em constante diálogo com o espaço. O espaço-território da escola deve estabelecer continuamente o diálogo com a cidade e seu entorno.

Desde 2016, Mauá assumiu o compromisso de tornar-se uma *Cidade Educadora* e passa a integrar o grupo que, atualmente, conta com a participação de 34 países, em diferentes continentes, totalizando 511 cidades, sendo 22 brasileiras.

Desse modo, tem desenvolvido políticas públicas em todas as áreas da administração municipal em prol da educação, propondo ações que incentivem a apropriação pela comunidade de todo o trabalho educativo.

A Cidade Educadora é uma cidade com uma personalidade própria, integrada no país onde se situa. A sua identidade, portanto, é deste modo interdependente do território de que faz parte. É também uma cidade que não está fechada sobre si mesma, mas que mantém relações com o que a rodeia – outros núcleos urbanos do seu território e cidades com características semelhantes de outros países –, com o objectivo [sic] de aprender, trocar experiências e, portanto, enriquecer a vida dos seus habitantes (AICE – Associação Internacional de Cidades Educadoras, 1990).

Uma cidadania completa não existe sem o componente territorial, uma vez que dependemos do lugar onde nos encontramos. A “geografização” da cidadania, conforme Milton Santos, considera não só os direitos territoriais, mas também, os direitos culturais, inclusive os direitos ao entorno. Mais do que um direito à cidade, o que está em jogo é o direito a obter da sociedade aqueles bens e serviços necessários sem os quais a existência não é digna. Esses bens e serviços constituem um encargo da sociedade, por meio de instâncias do governo e são devidos a todos. Sem isso, não existe cidadão.

A cidade que se pretende educadora integra o currículo. E o currículo se faz com a cidade em movimento. Todos os dias. Sempre. Seus espaços educam e possibilitam experiências diversificadas à população.

Um olhar sobre as desigualdades sociais: a práxis como desafio ético contemporâneo

O currículo necessita dialogar com a realidade à qual se aplica. Logo, é necessário considerar a multiplicidade de aspectos que caracterizam a sociedade. Como sabemos, fatores que indicam vulnerabilidade social têm forte implicação nas aprendizagens. Desse modo, devem ser considerados na elaboração de políticas públicas para a educação, entre elas o currículo.

A seguir, analisamos alguns dados que podem subsidiar as discussões e a elaboração de um documento orientador para o sistema municipal de ensino.

A tabela 1, apresenta o ranking de IDH - Índice de Desenvolvimento Humano, publicado no relatório do PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento. Nesse ranking, o Brasil ocupa a 87ª posição, entre os 191 países avaliados, abaixo de outras nações da América Latina como Chile (42ª), Argentina (47ª), Uruguai (58ª), Cuba (83ª), Peru (84ª) e México (86ª).

Lembramos que, no ano de 2020, o Brasil foi classificado na 84ª posição. O relatório aponta que houve uma queda generalizada nos níveis de IDH em 2021 e 2022. Esses dados refletem diversas crises, em especial a pandemia da COVID 19. Ainda podemos observar que o IDH do Brasil sofre uma queda vertiginosa, quando o valor é ajustado à desigualdade, ou seja, quando são consideradas as distorções em saúde, educação e renda. O IDH brasileiro despenca de 0,754 para 0,576, uma perda de 23,6%, o que faz o Brasil cair 20 posições quando comparado ao restante do mundo. Se a desigualdade de um país é grande, as perdas serão refletidas no IDH.

Tabela 1 - IDH 2021-2022

		Índice de Desenvolvimento Humano (IDH)	IDH Ajustado à Desigualdade (IDHAD)		
		Valor	Valor	Perda Global (%)	Diferença da Classificação de IDH
Classificação de IDH		2021	2021	2021	2021
Desenvolvimento Humano Muito Elevado					
1	Suíça	0,962	0,894	7,1	-3
2	Noruega	0,961	0,908	5,5	0
3	Islândia	0,959	0,915	4,6	2
4	Hong Kong, China (RAE)	0,952	0,828	13,0	-19
5	Austrália	0,951	0,876	7,9	-6
6	Dinamarca	0,948	0,898	5,3	3
7	Suécia	0,947	0,885	6,5	0
8	Irlanda	0,945	0,886	6,2	2
9	Alemanha	0,942	0,883	6,3	1
10	Países Baixos	0,941	0,878	6,7	1
19	Coréia (República da)	0,925	0,838	9,4	-3
21	Estados Unidos	0,921	0,819	11,1	-5
42	Chile	0,855	0,722	15,6	-8
47	Argentina	0,842	0,720	14,5	-6
52	Federação russa	0,822	0,751	8,6	1
58	Uruguai	0,809	0,710	12,2	-3
Desenvolvimento Humano Muito Elevado					
79	China	0,768	0,651	15,2	-3
83	Cuba	0,764	-	-	-
84	Peru	0,762	0,635	16,7	-3
86	México	0,758	0,621	18,1	-3
87	Brasil	0,754	0,576	23,6	-20
88	Colômbia	0,752	0,589	21,7	-14

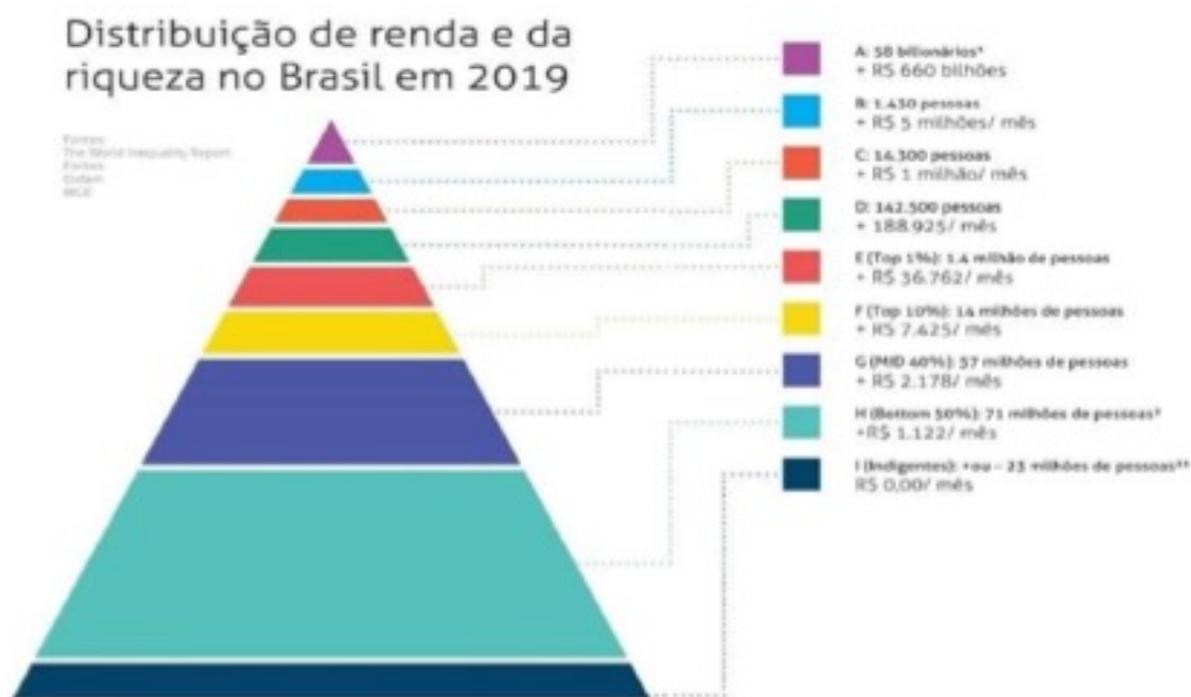
Fonte: Relatório PNUD 2021-2022

Como se vê, embora tenhamos uma boa média de IDH, as desigualdades presentes na sociedade brasileira causam distorções que geram índices preocupantes de vulnerabilidade social.

Isso posto, há que se considerar esse cenário na elaboração de qualquer programa curricular, de modo que, minimamente, não se reproduzam situações que reforcem as desigualdades existentes.

Tratando das desigualdades, na imagem da figura 1 (Pirâmide Concentração de Renda) podemos observar o gráfico de Distribuição de Renda e da Riqueza no Brasil, em 2019, com base na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua – PNAD Contínua. É evidente a concentração de renda no topo da pirâmide, onde menos de 1% da população, mais exatamente 58 pessoas, acumula fortunas que chegam a 660 bilhões de reais.

Figura 1 - Pirâmide de concentração de renda



Fonte: PNAD-IBGE/jornalggn.com.br

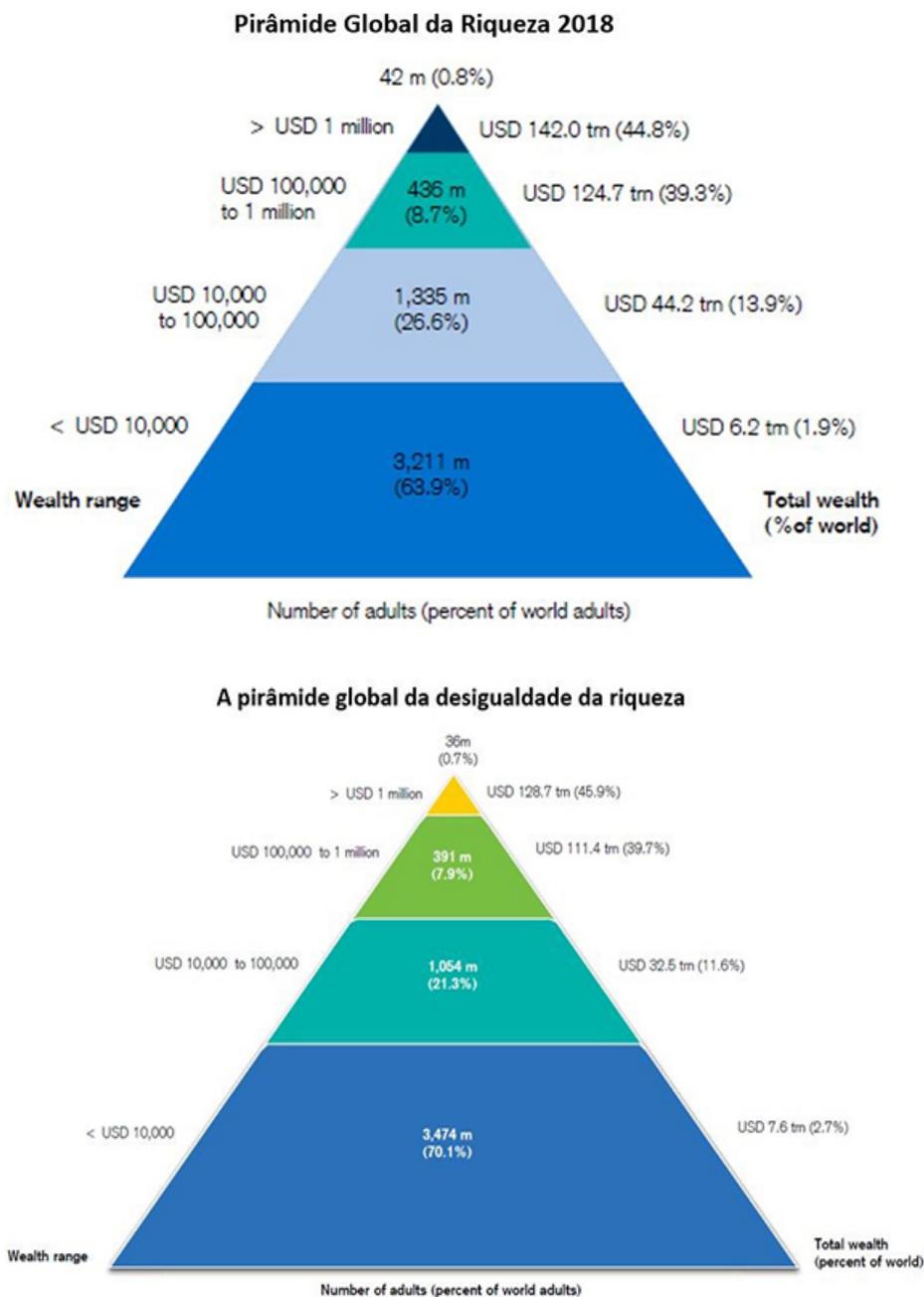
Se fizermos um recorte das pessoas que ganham até R\$7.425,00 por mês, teremos 90% da população. Nesse recorte incluem-se os segmentos F, G, H e I. No entanto, só no segmento H, o maior entre os que constituem a “base da pirâmide”, estão mais de 50% da população, com salários que chegam a pouco mais de R\$1.122,00 por mês.

A extrema concentração de renda, por parte de um pequeno percentual da população, evidencia a desigualdade apresentada pelo IDH no relatório do PNUD.

A imagem da figura 2 (Pirâmides Riqueza e Desigualdade Global) apresenta um gráfico com a situação de concentração de renda no mundo. Na base da pirâmide estão

as pessoas que ganham até US\$10.000,00, valor bem acima do limite de R\$7.425,00, que constitui uma base estendida da população brasileira e que, como vimos, agrupa os segmentos F, G, H e I (figura 1).

Figura 2 - Pirâmides da riqueza e desigualdade global



Fonte: James Davies, Rodrigo Lluberias and Anthony Shorrocks, Credit Suisse Global Wealth Dat

Em 2018, a riqueza média dos brasileiros foi estimada em US\$16.664,00, bem menor do que o valor médio global de US\$63.100,00.

Um governo que se preocupa em equalizar a distribuição de renda, propiciando à população em estado de vulnerabilidade social condições dignas que lhe garantam acesso à moradia, alimentação, saúde, educação, cultura, entre outros, deve se apoiar em políticas públicas de transferência de renda, de melhoria dos serviços públicos, em especial de saúde, desenvolvimento social e educação.

Na educação, há que se garantir, às populações excluídas, condições de acesso e permanência na escola. Isso se faz com um bom programa de alimentação escolar, com a disponibilização de materiais escolares e com o aprimoramento qualitativo do trabalho pedagógico. Assim, o currículo deve considerar as necessidades e potencialidades das crianças, que constituem o corpo discente do sistema de ensino.

Mensurar a privação nos permite comparar a situação dos indicadores de pobreza e questionar quem produz e determina essa práxis perversa. Tal medida baseia-se em três aspectos: curta duração de vida (calculada como possibilidade de viver menos de 40 anos); falta de educação elementar (calculada pela taxa de analfabetismo de adultos); falta de acesso a recursos públicos e privados.

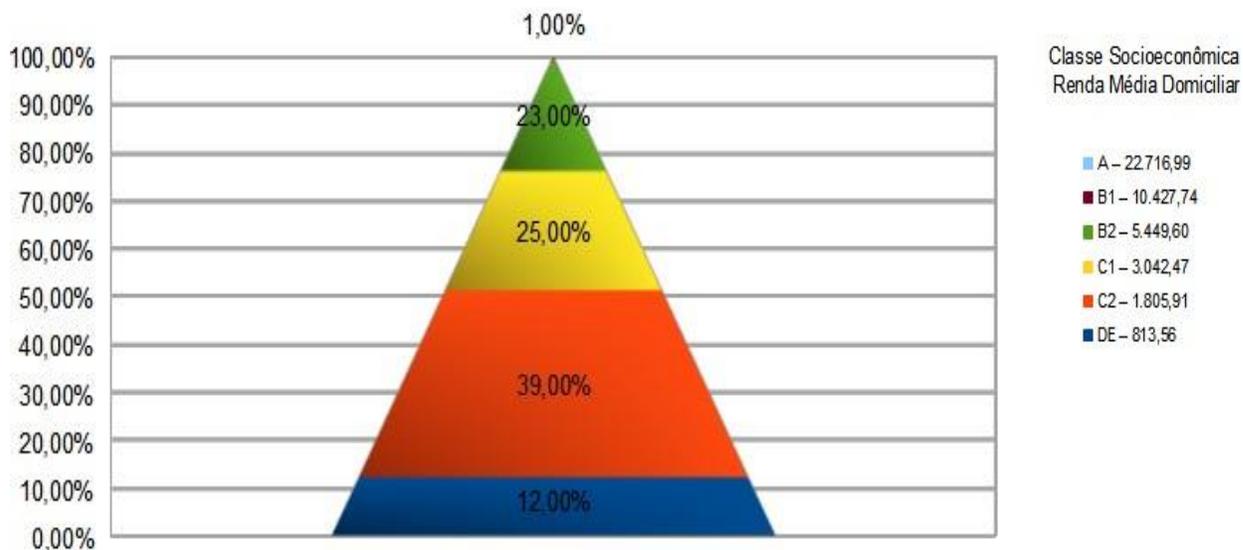
Dessa forma, comparando como se dá a concentração de renda e a pirâmide da riqueza mundial, conseguimos entender como essa distribuição ocorre no Brasil e espelha a lógica social, econômica, cultural, ambiental, psicológica, ideológica, que se internaliza pelo inconsciente coletivo e individual do que somos, fomos e buscamos ser.

Assim, retornamos ao educador Paulo Freire (2005) e à sua tese de que todo ato educacional é, ou deveria ser, um ato político, e que não deve, simplesmente, transmitir os fundamentos da leitura e da escrita, mas aos modos de se apropriar dessa leitura e dessa escrita de forma crítica, ou seja, uma maneira que possibilite uma leitura sistêmica da condição social que, por sua vez, propõe atos de mudança.

Analisando a situação econômica do município de Mauá (imagem da figura 3), com base em dados do Instituto de Pesquisa da Universidade de São Caetano do Sul (INPES/USCS), temos um perfil socioeconômico caracterizado por uma presença inexpressiva das classes A e B1 que representam cerca de 1% das famílias; 76% da população tem renda média de até R\$ 3.042,47, incluídos nesse percentual os estratos:

- C1, 25% da população, com renda média domiciliar de R\$ 3.042,47;
- C2, 39% da população, com renda média domiciliar de R\$ 1.805,91; e
- DE, 12% da população, com renda média domiciliar de R\$813,56.

Figura 3 - Renda média domiciliar no município de Mauá



Fonte: INPES/USCS, 2016-2019

A tabela 2 apresenta um recorte com dados de IDH de municípios do ABC Paulista, da Grande São Paulo e de outras localidades do Brasil.

Tabela 2 - IDH municípios

Territorialidade	Posição IDHM	IDHM	Posição IDHM Renda	IDHM Renda	Posição IDHM Educação	IDHM educação	Posição IDHM longevidade	IDHM longevidade
São Caetano do Sul (SP)	1	0,862	1	0,891	2	0,811	19	0,887
Curitiba (PR)	10	0,823	11	0,85	17	0,768	551	0,855
Santo André (SP)	14	0,815	33	0,819	16	0,769	390	0,861
Belo Horizonte (MG)	20	0,81	17	0,841	97	0,737	527	0,856
Campinas (SP)	28	0,805	27	0,829	119	0,731	425	0,86
São Paulo (SP)	28	0,805	15	0,843	149	0,725	551	0,855
São Bernardo do Campo (SP)	28	0,805	41	0,807	42	0,752	390	0,861
Ribeirão Pires (SP)	100	0,784	435	0,749	30	0,76	846	0,847
Osasco (SP)	168	0,776	155	0,776	179	0,718	1183	0,84
Mogi Guaçu (SP)	185	0,774	596	0,74	100	0,736	643	0,852
Poá (SP)	220	0,771	1293	0,71	39	0,754	527	0,856
Taboão da Serra (SP)	238	0,769	565	0,742	239	0,71	343	0,863
São Vicente (SP)	249	0,768	639	0,738	193	0,716	501	0,857
Mauá (SP)	274	0,766	1008	0,721	107	0,733	643	0,852
Suzano (SP)	289	0,765	1346	0,708	155	0,723	147	0,873
Guarulhos (SP)	320	0,763	494	0,746	185	0,717	1603	0,831
Diadema (SP)	420	0,757	1111	0,717	193	0,716	986	0,844
Rio Grande da Serra (SP)	562	0,749	2035	0,684	69	0,745	1987	0,823
Cariacica (ES)	1362	0,718	1605	0,699	1433	0,628	986	0,844

Fonte: <http://www.atlasbrasil.org.br/consulta/planilha>

Após a avaliação das desigualdades econômicas e sociais, nos propomos à construção de um currículo que seja instrumento de transformação social. Com base nesse princípio, é fundamental trabalhar conceitos consonantes com uma sociedade mais justa, mais solidária e humanizadora.

Princípios da Secretaria de Educação

A Secretaria de Educação apresenta a seguir os princípios que orientam as ações da Rede de Ensino, de modo a atender à população de Mauá com ensino de qualidade.

Gestão Democrática

A escola é um espaço democrático por excelência e cabe a quem a coordena repensar os modos de gerenciamento, descentralizando e criando mecanismos de participação efetiva de todos os envolvidos na comunidade escolar.

O processo de vivência e de ampliação de valores democráticos perpassa considerar os problemas da vida coletiva, de forma inteligente e reflexiva (APPLE; BEANE, 2001).

A garantia de um espaço de manifestação de pensamentos, a análise de problemas cotidianos e a busca de respostas coletivas são aprendizados fundamentais desde a educação infantil, percorre todo o ensino fundamental, bem como a educação de jovens e adultos.

Em uma escola que se pretende democrática, é primordial reconhecer e pautar os problemas reais do cotidiano das(os) educandas(os), para que sejam pensadas ações coletivas que melhorem a vida da comunidade.

A dialogicidade, sendo a essência da educação como prática da liberdade, prioriza a participação, a emancipação dos sujeitos e conduz à cidadania. O experienciar democrático somente pode ser possibilitado pela educação, pois de acordo com Freire (1967, p. 96): “Ora, a democracia e a educação democrática se fundam ambas, precisamente, na crença no homem”.

São instrumentos importantes no processo democrático: Conselhos Escolares, Associações de Pais e Mestres, Grêmios Estudantis, Plenárias Mirins e Aulas Públicas.

O Portal da Educação (Portal SEDUC) e o Sistema Integrado de Educação Municipal (SIEM) são ferramentas que possibilitam a circulação e organização das informações do Sistema Educacional de Mauá.

Qualidade Social da Educação

A qualidade social da educação visa garantir para todas e todos os estudantes o direito de aprender e de se desenvolver integralmente, com oportunidades equânimes e valorização da diversidade humana.

Ela considera as dimensões socioeconômicas e culturais da comunidade como elementos importantes na formação dos sujeitos, no sentido de compreender as políticas públicas e as possibilidades de busca do bem comum, transformando o espaço da cidade “em lugar de aprendizagens significativas e de vivências efetivamente democráticas” (SILVA, 2009, p. 225).

Sendo a escola espaço de convivência, o foco das ações pedagógicas deve ser o de garantir a participação efetiva das crianças, adolescentes, jovens, adultos e comunidade escolar.

Nessa perspectiva, a rede municipal tem fortalecido suas práticas de educação embasadas numa visão de qualidade social, construída e avaliada de acordo com as necessidades locais fundamentadas no princípio da dialogicidade em uma gestão democrática.

Valorização dos Profissionais da Educação

A valorização dos profissionais da educação é condição necessária para a universalização do direito à educação pública de qualidade.

Quando falamos da importância dessa valorização, diversos fatores devem ser considerados: remuneração adequada; desenvolvimento do plano de carreira; garantia de condições adequadas de trabalho; reconhecimento social da profissão, entre outros.

Nesse sentido, a Secretaria Municipal de Educação promove espaços para a formação continuada, a reflexão da práxis e o desenvolvimento do currículo.

É fundamental que estes investimentos tenham continuidade e que a organicidade das políticas de formação assegure a valorização dos profissionais da educação.

Democratização do acesso e condições de permanência

Esse princípio aponta desafios à administração pública, sendo um deles a ampliação de oferta de vagas em creches, considerando a qualidade do atendimento e o



bem-estar das crianças e dos profissionais da Educação.

É no Projeto Político Pedagógico (PPP) que as escolas vão apontar as metas e as ações para que a permanência das(os) estudantes se efetive, possibilitando o acesso aos bens culturais, às manifestações artísticas, às possibilidades de atuação e produção de cultura e desenvolvimento da autonomia.

Integração Intersetorial

A integração intersetorial refere-se a mecanismos que possibilitam ações de diferentes setores da política pública com objetivos comuns de melhor atendimento aos munícipes.

Uma ação importante a considerar nesse princípio é o planejamento das ações de todas as políticas e projetos conjuntos da Secretaria de Educação e outras secretarias da administração.

Para isso, o governo deve assegurar a oferta de políticas públicas que prevejam a ampliação e o fortalecimento delas. Essas, devem estar voltadas à cultura por meio da educação e das condições de acesso, qualidade e gestão, trabalhando conjuntamente com as outras secretarias do governo, visando integração e articulação das ações.

É importante que a educação dialogue com os vários conselhos e órgãos da administração pública, são eles: Conselho de Alimentação Escolar (CAE), Assistência Social, Direitos da Criança e do Adolescente, Conselho da Saúde, Conselho do Meio Ambiente, Conselho da Mulher, Conselho do Idoso, entre outros.

Além disso, a integração das políticas entre as secretarias transparece na Cidade Educadora, Projeto Cultura de Paz, Merenda Escolar, Segurança Escolar, Saúde na Escola, Projeto Escola Aberta e Políticas Afirmativas.

Também é importante ressaltar que a Secretaria de Educação participa, por representatividade ou coordenação geral, de várias ações entre as secretarias e ações intermunicipais. São elas: o Consórcio Intermunicipal Grande ABC, o Conselho Municipal de Educação, o Conselho Municipal dos Direitos da Mulher e o Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente, Fórum de Educação, entre outros.

O Plano Municipal pela Primeira Infância (PMPI), iniciado em 2022, é um instrumento político e técnico, construído num processo democrático e participativo, com



o envolvimento das diferentes secretarias e órgãos públicos da administração municipal, poder legislativo, poder judiciário e sociedade civil, e deve contemplar a escuta e a participação das crianças — sujeitos de direitos a quem se destina o PMPI.

O plano é constituído de um diagnóstico da situação de vida, desenvolvimento e aprendizagem das crianças no município, uma lista de ações das diferentes secretarias para garantir que os direitos delas sejam integralmente atendidos e metas que permitam avaliar as políticas planejadas e em curso.

Inclusão e Diversidade

A inclusão está baseada no princípio de que todas as pessoas têm direitos que são fundamentais e devem ser garantidos, independente de suas diferenças sociais, características ou origens. A diversidade irá dialogar com a inclusão, no sentido de viabilizar que essa convivência seja respeitada. Assim, o princípio básico da inclusão é que todos e todas são diferentes e essa ação se constrói no fato de que essa diversidade nos enriquece.

Com base nesses pressupostos, é comum o pensamento de que as pessoas devem ser tratadas com igualdade, mas o conceito chave da inclusão é a equidade. Isso significa dar às pessoas acesso equitativo para que elas tenham as mesmas oportunidades. Assim, entendemos que as pessoas têm direitos iguais, mas devem ser tratadas respeitando as suas diferenças.

Quando falamos de “educação inclusiva”, ainda há alguns equívocos no entendimento do termo, parte-se do princípio de que ela se refere apenas às pessoas com deficiência. Elas fazem parte do grupo de pessoas que estão incluídas em todos os espaços (escola, sociedade, mercado de trabalho etc.).

A educação inclusiva deve ser efetivada considerando os pressupostos e as inferências dessa ação. Porque o ser humano, tanto em suas características físicas, como intelectuais, deve ser visto como um todo e compreendido em suas necessidades intrínsecas e extrínsecas.

A Secretaria de Educação de Mauá, entende a educação inclusiva como uma ação voltada à transformação da vida das pessoas, favorecendo o desenvolvimento da autonomia e da emancipação crítica, de homens e mulheres, de diferentes idades, etnias,



religiões, orientações sexuais, condições físicas, psíquicas, sensoriais e intelectuais com respeito à identidade individual, cultural e social de cada um. O processo educacional da cidade de Mauá, há alguns anos, vem sendo ancorado no princípio de inclusão de todos e todas.

Nesse sentido, é importante que se desenvolva um currículo na perspectiva da valorização da cultura de todos os grupos étnicos que constituíram originalmente a população brasileira — indígenas, europeus e africanos — e todos aqueles que estão representados em nossas escolas, implementando recursos pedagógicos adequados e qualificando os profissionais da escola.

Efetivação do Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) considera a infância como o período do nascimento até os 11 anos e 11 meses e a adolescência como a etapa da vida compreendida entre os 12 e os 18 anos de idade.

A Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990 (ECA) define que a criança e o adolescente usufruam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana e devem ter acesso a todas as oportunidades e condições necessárias ao seu desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social. Estabelece, ainda, em seu artigo 4º:

É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária.

O Currículo da Rede Municipal de Ensino de Mauá considera as particularidades dessas fases do desenvolvimento e os diferentes contextos em que as crianças e os adolescentes que vivem na cidade de Mauá estão inseridos.

Partimos da concepção de que a criança e o adolescente são sujeitos de direitos. Portanto, a escola precisa acolhê-los na sua integralidade, promovendo sua participação e permitindo que possam fazer suas escolhas — escolhas capazes de influenciar suas trajetórias individuais e coletivas.

Ensino Fundamental: o percurso histórico das práticas curriculares na Rede de Ensino de Mauá

A história do Ensino Fundamental em Mauá foi construída e redefinida a partir da história da sua gente, das necessidades e oportunidades surgidas ao longo do tempo e dos desafios postos por uma cidade que acolhe pessoas de todos os cantos do país e do mundo. Desse modo, a trajetória dessa etapa da educação básica reflete as demandas socioeconômicas da população.

Em 1996, foi publicada a lei nº 9.394, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. A LDBEN também possibilita aos municípios a organização de seus próprios sistemas de ensino.

A criação do Conselho Municipal de Educação, por meio da lei nº 2.784, em 24/11/1997, deu visibilidade às políticas públicas municipais, em consonância com a legislação federal. Foi, também, o primeiro de diversos atos normativos promulgados com a finalidade de organizar o sistema municipal de ensino.

Em 2001, foi criado o Grupo de Trabalho (GT) Gênero, Etnia e Diversidade para a Promoção da Igualdade de Raça e Gênero. Em 2005, o GT torna-se Coordenadoria de Políticas Públicas para a Promoção da Igualdade Racial e Étnica, localizada junto à Secretaria de Educação, passando a desenvolver ações de sensibilização e de formação didático-pedagógica com gestoras(es) e educadoras(es) como política pública de Estado (MAUÁ, 2019, p. 150).

A lei nº 3.622 de 2003 organizou o sistema municipal de ensino e o estabelecimento do primeiro estatuto do magistério.

Em 2005, o IDORT — Instituto de Organização Racional do Trabalho — passa a fazer a condução e o acompanhamento pedagógico da rede municipal de ensino. Buscou-se uma abordagem de administração empresarial e tecnicista no trabalho de formação de professores. O instituto propunha a elaboração de um plano de ensino com uma estrutura baseada em quatro dimensões: afetiva-emocional, cognitiva, sócio moral e físico-motora. Esses aspectos podiam ser observados na organização dos planos de gestão e nas orientações para um trabalho pedagógico com caráter positivista, organizado “racionalmente” e que pudesse ser mensurado e avaliado quantitativamente.

Durante esse período, abandonaram-se as discussões sobre a construção coletiva dos Projetos Políticos Pedagógicos em detrimento de modelos propostos pelo instituto.

A revista Educação, publicada pela primeira vez em 2012, nasceu da iniciativa da Secretaria de Educação com o objetivo de dar visibilidade ao fazer pedagógico dos profissionais da educação às produções das crianças e estudantes da nossa rede. Sua apresentação traz relatos de experiências das escolas municipais e conveniadas, valorizando o empenho dos profissionais no movimento educacional, elencando os processos, dificuldades e possibilidades no desenvolvimento do currículo do município.

Em 2013, teve início o Movimento do Livro e Leitura, que compõe os calendários escolares, objetivando ações de incentivo à formação de leitores. Esse momento foi marcado por diversos projetos como, por exemplo, a “Maleta de Leitura” que repercutiu em toda a Rede Municipal, aproximando escola, crianças e famílias, sendo expressos em revistas como práticas exitosas.

Muitos profissionais participaram dos Congressos de Leitura — COLE, em Campinas, tendo acesso a vários especialistas, que apresentavam as possibilidades na ampliação de ações promissoras no fomento à leitura.

Os Seminários de Educação geraram valor cultural e sentimento de pertencimento ao longo da história da Rede Municipal de Ensino e possibilitaram encontros entre os pares, a aproximação com universidades, escritores e pesquisadores de renome, tendo como centralidade os intercâmbios de experiências que abriram espaços para a socialização de práticas pedagógicas bem-sucedidas desenvolvidas nas escolas municipais.

O ano de 2020 chegou trazendo consigo uma pandemia mundial. De repente, todas as escolas estavam fechadas e, as crianças, em casa, situação sem precedentes no país. E o grande desafio apresentou-se: como dar sequência ao processo ensino e aprendizagem? Como garantir os direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças e adolescentes?

Devido ao surto global do Coronavírus foram elaboradas diretrizes pela Secretaria de Educação para o trabalho pedagógico em *home office*, baseadas na Deliberação/CME nº17, de 20 de março de 2020. Em seguida, a Resolução SE nº16, de 30 de março de 2020, dispõe sobre a reorganização dos calendários escolares, devido ao surto global do

Coronavírus, para o Sistema Municipal de Educação de Mauá.

Em um curto período, a educação precisou reinventar-se. Professoras(es) e educadoras(es) começaram a utilizar a tecnologia digital para compor uma trilha de enfrentamento ao desafio do afastamento social e principalmente manter o vínculo com as crianças e suas famílias.

Para apoiar (as)os PCPs no desafio de trabalhar de forma remota e de criar experiências pedagógicas mediadas pela tecnologia, utilizou-se a plataforma Google Classroom - esse espaço possibilitou criar laços entre os participantes, sugerir atividades, compartilhar materiais e trocar experiências, onde uma solução individual pudesse inspirar outras situações, fazendo surgir novas práticas, estendendo este apoio até as(os) professoras(es)/educadoras(es).

Em 2021, a Secretaria de Educação, em parceria com o Coletivo Tecendo Ideias, coordenou encontros com as Equipes Gestoras, Supervisores de Ensino e Equipe de Formação.

De 2021 a 2023, a Secretaria de Educação vem coordenando a avaliação crítico-reflexiva do Currículo do Ensino Fundamental da Rede de Ensino de Mauá no sentido de ressignificá-lo, culminando na elaboração e implementação dos Projetos Políticos Pedagógicos, com a utilização dos seguintes subsídios:

- Referencial Curricular da Educação de Mauá 2011/2012;
- *Lives* formativas “Centenário Paulo Freire”;
- Contribuições do Grupo Tecendo Ideias;
- Documentos Orientadores para o Planejamento com foco no acolhimento das(os) estudantes, das famílias e das(dos) profissionais da educação — 2021, 2022 e 2023;
- Registros das discussões e estudos do Grupo de Trabalho “Currículo”;
- Reuniões de Território.

Nos anos de 2022 e 2023, as plenárias mirins e as aulas públicas, previstas nos calendários das escolas municipais, vêm contribuindo para a ampliação e o fortalecimento das discussões para a construção curricular. Outro colegiado importante é o Grêmio Estudantil, constituído na EM Cora Coralina.

Em 2023, ocorreu o 1º Congresso de Educação com o tema “Por Uma Educação Crítica e Emancipatória: em Defesa da Democracia e da Cidadania” com o objetivo de refletir sobre as práticas pedagógicas a partir dos princípios que orientam a Secretaria de Educação, rumo à construção de uma sociedade mais justa e igualitária, debatendo a conjuntura educacional, concepções, princípios e as vivências educacionais.

Educação Especial — Desafios e Ações Inclusivas

Na década de 1980, como resultado de um movimento de familiares de pessoas com deficiência, criou-se, em 1986, o Departamento de Educação Especial. A discussão das políticas públicas voltadas ao atendimento de estudantes com deficiência, que foi intensificada na época, ganhou novos contornos ao longo da década de 1990, em que o Brasil foi signatário de tratados internacionais que fomentavam políticas de inclusão social das pessoas com deficiência.

Em 1997/1998, a Educação Especial do município passa a fazer reflexões sobre sua estrutura de funcionamento e revisão das propostas e formas de atendimento. Há uma preocupação com a discussão e o apoio sistematizado para as(os) profissionais da educação.

Em 2000/2001, inicia-se a participação de um membro da equipe da Educação Especial em todos os HTPC, no intuito de que espaços de discussão e reflexão fossem constituídos para atender às necessidades específicas do desenvolvimento das pessoas com deficiência, considerando suas características físicas, mentais, psíquicas, culturais e sociais referendadas pelo princípio da inclusão social. A proposta era a de que as discussões sobre Educação Especial e Educação Inclusiva permeassem as práticas cotidianas das escolas.

Em 2002, iniciam-se as Oficinas de Apoio à Educação Inclusiva — OAEDI com o objetivo de discutir e refletir sobre questões relativas às práticas inclusivas. Além das oficinas, eram oferecidos horários de agendamentos para visitas e conversas com os profissionais da rede (municipal, estadual e particular).

Em 2010, a Secretaria de Educação aderiu ao Programa Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais do Governo Federal trazendo para o município o Serviço de Atendimento Educacional Especializado — AEE — com abertura de 13 salas nas escolas

da rede. Assim, enriquecemos a discussão da necessidade de um currículo inclusivo, em que a flexibilização se fez necessária, viabilizando um trabalho pedagógico que buscava atender às necessidades dos estudantes com deficiência, assegurando o exercício do direito à aprendizagem e à promoção de uma educação inclusiva.

Em 2011, as Oficinas de Apoio à Educação Inclusiva — OAEDI, passaram a ser oferecidas fora do horário de trabalho das(os) profissionais da educação. Concomitantemente, inicia-se um processo de formação continuada para as(os) professoras(es) do Atendimento Educacional Especializado — AEE.

Premissas de uma Educação voltada para o Desenvolvimento Humano

O desenvolvimento humano permite aos profissionais da educação basear suas concepções na heterogeneidade, considerando as especificidades do desenvolvimento de cada sujeito, possuidor de uma história pessoal situada social e historicamente.

Sociedade em Transição

Em sua obra *Educação e Mudança* (2013), Paulo Freire apresenta o conceito de sociedade em transição. Inicialmente, argumenta que cada época histórica tem seus valores e que a sociedade está em constante mudança. Assim, no seu processo de desenvolvimento e nas relações com outras sociedades, uma nação pode assumir diferentes posições políticas.

Nas “sociedades fechadas”, as decisões econômicas, que lhe dizem respeito, são tomadas por outra nação, que Freire chama de “sociedade matriz”. Cria-se, pois, uma relação de dependência, em que a sociedade fechada, também chamada de “sociedade objeto” ou “alienada”, atua sob o comando da sociedade matriz ou “sociedade-sujeito”.

Freire esclarece que “nestas sociedades se instala uma elite que governa conforme as ordens da sociedade diretriz. Esta elite impõe-se às massas populares.” (FREIRE, 2013, p. 29)

A respeito da alienação, discorre Freire:

Quando o ser humano pretende imitar outrem, já não é ele mesmo. Assim também a imitação servil de outras culturas produz uma sociedade alienada ou sociedade-objeto. Quanto mais alguém quer ser outro, tanto menos ele é ele mesmo. [...] O ser alienado não olha para a realidade com critério pessoal, mas

com olhos alheios. Por isso o ser alienado não procura um mundo autêntico. Isto provoca uma nostalgia: deseja outro país e lamenta ter nascido no seu. Tem vergonha da sua realidade (FREIRE, 2013, p. 30).

O autor esclarece que uma sociedade fechada só se abre quando iniciado um processo de desalienação que propicie o surgimento de novos valores. É nesse processo de desalienação e conseqüente emancipação dos indivíduos de uma sociedade que a educação se constitui numa importante ferramenta de mudança.

Em síntese, na transição de uma sociedade fechada e alienada para uma sociedade aberta, humanizada, faz-se necessária uma educação que atenda à vocação de homens e mulheres de serem sujeitos de sua história e que, concomitantemente, esteja atenta às peculiaridades e contradições da sociedade de transição. Uma educação que liberte o indivíduo, que o torne protagonista na sociedade em que vive, também contribui para a formação de uma sociedade emancipada, que cultive seus próprios valores e que propicie a humanização dos sujeitos que a constituem.

Educação Transformadora

A educação transformadora se configura como forma concreta de olhar para o conhecimento e para os saberes construídos no contexto da escola, visando assegurar o direito à aprendizagem das(os) estudantes.

Dessa forma, entendemos que a educação é um processo contínuo na formação e desenvolvimento do ser humano. Deve ter caráter ético, humanizador e inclusivo, comprometido e inovador, proporcionando oportunidades de aprendizagem a todos e todas e valorizando a construção do conhecimento. É um processo que envolve formação e mediação.

A educação transformadora busca a emancipação dos indivíduos para que se tornem mais independentes, críticos, inovadores e possam resolver os problemas atuais e emergentes e saibam lidar com os desafios e exigências da sociedade e do mundo contemporâneo. Nessa perspectiva, é importante entendermos os humanos como seres de necessidades e potencialidades.

Educação Especial

A Educação Especial é uma modalidade não substitutiva da escolarização comum e que perpassa todos os níveis e etapas do ensino.

De acordo com a legislação que viabiliza esse atendimento, o capítulo V da LDBEN 9.394/1996, voltado para a educação especial, foi organizado em quatro artigos que incluem os serviços de apoio, a organização do currículo, os recursos e os métodos para atender as necessidades das(os) estudantes, a formação de professoras(es), o atendimento educacional especializado (AEE), a educação para o trabalho e o acesso igualitário aos programas sociais. Já o capítulo IV da Lei Brasileira de Inclusão (LBI/ 13.146/2015) aponta em seu teor: o direito à educação; a educação especial como uma modalidade de ensino; a garantia de acesso e permanência nas instituições de ensino; o AEE; a oferta do ensino de LIBRAS e de Braille; a utilização de Tecnologia Assistiva; a prática pedagógica inclusiva e as(os) profissionais de apoio à inclusão.

Com o aumento significativo da demanda de atendimento para crianças com deficiência na rede municipal, faz-se necessário que sejam realizadas formações continuadas, junto às(aos) professoras(es) e auxiliares de apoio à educação inclusiva (AAEI), para que as necessidades de aprendizagem deste grupo sejam contempladas. Esta pedagogia deve ser composta por uma gama de estratégias de ensino com objetivos e de flexibilidade para modificar o que for necessário. O trabalho do AAEI, nesse contexto é:

Auxiliar as(os) estudantes na locomoção, higiene (cuidar) e alimentação com o objetivo de viabilizar o desenvolvimento da autonomia e garantir a plena participação das crianças nas atividades realizadas no âmbito escolar.

Acompanhar as(os) estudantes nas transferências de posturas, no deslocamento de cadeiras de rodas, andadores, bengalas e outros equipamentos de acessibilidade, dentro e fora do espaço escolar, bem como nas atividades pedagógicas (educar) desenvolvidas no ambiente de sala de aula e no espaço escolar.

Favorecer a interação da criança, que é público-alvo da educação especial, com os profissionais da escola.

Quando pensamos em desenvolvimento da aprendizagem para o grupo de pessoas supracitado, a prefeitura do município de Mauá, por meio da Secretaria de

Educação/Divisão de Educação Especial, oferece, desde 2011, o atendimento educacional especializado (AEE) às(aos) estudantes com deficiência da rede municipal de ensino por meio das salas de recursos multifuncionais, hoje instaladas em 15 (quinze) escolas municipais. O trabalho realizado junto às(aos) estudantes com deficiência é ofertado de três modos:

Colaborativo - a(o) professora(or) do AEE, a partir do planejamento e em conjunto com a(o) professora(or) da sala regular, organiza atividades e adaptações curriculares necessárias para que a criança com deficiência participe das atividades propostas junto com as(os) demais colegas.

Itinerância - a(o) professora(or) do AEE perpassa pelas salas onde há público-alvo da educação especial e trabalha diretamente com a(o) professora(or) da sala regular, auxiliando-as(os) em seu planejamento de forma que a criança com deficiência faça parte do processo de ensino e aprendizagem juntamente com as outras crianças, oferecendo, assim, uma formação continuada à(ao) professora(or) titular da sala.

Contraturno - o AEE é realizado nas salas de recursos multifuncionais no turno inverso da escolarização, não substituindo a frequência da criança nas classes comuns. Hoje, este atendimento está sendo realizado somente com as(os) estudantes diagnosticadas(os) com TEA (Transtorno do Espectro Autista) que são o nosso maior público (trabalho iniciado em julho/2022).

A Secretaria de Educação/Divisão de Educação Especial também possui um serviço de atendimento de tradutores e intérpretes da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS). São dois tradutores que realizam atendimentos com estudantes, pais e familiares. Fazem, também, interpretação em eventos da Secretaria de Educação e demais solicitações dos órgãos municipais. No setor, temos oito instrutores responsáveis pelo atendimento das(os) estudantes com deficiência auditiva na rede municipal de ensino.

Além desses profissionais, a rede conta com a atuação de uma fisioterapeuta, uma psicóloga e três fonoaudiólogas. A equipe realiza observação das(os) estudantes com suspeita de alguma alteração de desenvolvimento e comportamento, que são encaminhadas(os) pelas unidades escolares e/ou pela(o) professora(or) de AEE. Há também o trabalho de uma equipe de formação composta por cinco profissionais que



correspondem à área do público-alvo da educação especial, são elas: uma professora especialista em TEA, uma professora especialista em Deficiência Auditiva, uma professora especialista em Deficiência Intelectual, uma professora especialista em Deficiência Visual, uma professora especialista em Altas Habilidades e/ou Superdotação. A proposta de trabalho deste grupo é organizar e implementar formação para a rede municipal de ensino e para as(os) professoras(es) do Atendimento Educacional Especializado.

Dentre as políticas de educação especial desenvolvidas, destaca-se a parceria com os convênios como o da Equoterapia, trabalho realizado na cidade dos Meninos em Santo André - SP, com o atendimento para 100 (cem) estudantes. Nesses casos, o método terapêutico utilizado baseia-se nos movimentos proporcionados pelo andar dos cavalos, ação que pode impulsionar o desenvolvimento motor e cognitivo das(os) estudantes com deficiência. Toda esta estimulação promove a melhora do equilíbrio, estimula o fortalecimento muscular e viabiliza a interação social das crianças.

A Secretaria de Educação também mantém convênio com a Associação dos Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) e Associação de Prevenção, Atendimento Especializado e Inclusão da Pessoa com Deficiência de Ribeirão Pires (Apraespi). Nestes, as crianças/adultos com deficiência da rede municipal de Educação recebem atendimento que facilita o acesso a oficinas terapêuticas e de preparação para o mundo do trabalho. Para o atendimento das(os) estudantes surdas(os) matriculadas(os) na rede de Mauá, também é realizada uma parceria com o convênio da Associação de Pais e Amigos dos Surdos de Mauá (Apasma).

Com base nos pressupostos anteriores, observamos que o trabalho realizado na educação especial se baseia no desenvolvimento integral das(os) estudantes com deficiência. Assim, a Secretaria de Educação/Divisão de Educação Especial está em constante processo de formação e diálogo com os profissionais da rede, convênios e parcerias para que este grupo de estudantes possa ter uma educação de qualidade.

Educação Antirracista

Uma educação antirracista diz respeito às relações étnico-raciais e culturais dos povos afrodescendentes e indígenas do Brasil. Nosso país foi o último a encerrar o tráfico de cidadãos africanos para o nosso território. Foram mais de 350 anos de escravidão. Segundo dados do IBGE, não existe minoria de população negra no Brasil, mais de 54% da população brasileira é preta e parda. Outro dado importante é que a população feminina brasileira atinge o percentual de 50,79%, sendo que 44% desse total são mulheres pretas e pardas, o que evidencia a necessidade de uma educação que abranja o enfrentamento ao racismo e ao sexismo.

No contexto da Educação Infantil é necessário um processo ensino e aprendizagem baseado no empoderamento das meninas e dos meninos, quebrando o padrão de uma educação sexista e eurocêntrica. O currículo que se preocupa com a diversidade precisa pensar em propostas que fortaleçam as equipes escolares, por meio da formação continuada, e promovam o debate constante sobre planejamento, estratégias e atividades além de materiais que permitam um movimento onde todas as crianças se reconheçam.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2005) orientam que é necessário Reconhecer, Valorizar e Reparar.

Reconhecimento implica justiça e iguais direitos sociais, civis, culturais e econômicos, bem como valorização da diversidade daquilo que distingue os negros dos outros grupos que compõem a população brasileira.

Políticas de reparações voltadas para a educação dos negros devem oferecer garantias a essa população de ingresso, permanência e sucesso na educação escolar.

O processo formativo realizado pela Secretaria de Educação da Prefeitura Municipal de Mauá, nas temáticas Gênero, Raça e Etnia, se remete ao ano de 2001 quando a Secretaria de Educação constituiu o Grupo de trabalho Inter secretarial *Gênero, Etnia e Diversidade*, para garantir os princípios adotados nas Políticas Públicas do município, que pretendiam a reflexão sobre a necessidade de equidade entre homens e mulheres, brancos e negros, indígenas e não indígenas.

Estes princípios continuam pautando as políticas públicas de educação no

município atualmente. Além do fato de a cidade de Mauá fazer parte da Rede de Cidades Educadoras e acatar a sua carta de princípios, bem como os Objetivos da Agenda 2030 da ONU que apontam para uma educação com equidade para todos e todas.

Conhecimento e Cultura

O conhecimento, como capacidade de elaboração e desenvolvimento do pensamento e criação, deve favorecer, em todos os níveis de ensino, a descoberta, a curiosidade, a investigação crítica, a formulação de perguntas, hipóteses e problemas, a articulação de informações e conceitos para responder — e, também, criar — necessidades cognitivas que tenham ou estabeleçam relações com situações sociais e culturais experimentadas pelos estudantes.

As políticas públicas municipais visam contribuir para o fomento, difusão e valorização da cultura, promovendo a diversidade cultural e preservando a memória local. De acordo com Puntschart (2012, p. 44):

Culturalmente Mauá tem contribuído com significativas manifestações em diferentes linguagens. Além da música, literatura, artes plásticas, dança, teatro, cinema, [...] a preservação da sua história e memória.” É dever do poder público “salvaguardar nosso patrimônio cultural e estimular nossos talentos, em todos os campos do conhecimento, as criações intelectuais e artísticas, individuais e coletivas, que se manifestam em quase todos os aspectos da nossa vida e que mantêm as normas de comportamento, crenças, instituições, valores espirituais e criações materiais.

Infâncias

As transformações ocorridas na sociedade ao longo dos anos, como a globalização, o desenvolvimento das tecnologias, o uso demorado da internet, entre outros, vêm corroborando com a pluralização dos modos de ser da criança.

Essa etapa do desenvolvimento humano está muito inclinada às experiências de aprendizagem vividas pelas crianças, como sujeitos sociais ativos e que atribuem sentidos e significados à realidade que vivem.

A democratização do acesso aos bens culturais e às possibilidades de vivências das infâncias são de fundamental importância, como cita a Constituição de 1988, no art. 227, declara 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 a forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.

A pluralidade das infâncias, então, precisa ser compreendida como uma importante contribuição das ciências sociais e humanas para a educação que é a de fazer emergir, nas crianças, as suas diferentes experiências e vivências mediatizadas por muitas variantes como: gênero, “classe social, grupo de pertença étnica ou nacional, a religião predominante, o nível de instrução da população etc.” (SARMENTO, 2007, p. 29).

Consideramos, então, que as práticas educativas precisam ser pensadas com e para a criança “como novidade, como experiência, como descontinuidade, como multiplicidade, como desequilíbrio, como busca de outros territórios, como história sempre nascente, como devir, como possibilidade de pensar o que não se pensa e de ser o que não se é, de estar em outro mundo daquele no qual se está” (KOHAN, 2023, p. 248).

Adolescências

As(Os) estudantes do Ensino Fundamental regular são crianças e adolescentes de faixas etárias cujo desenvolvimento está marcado por interesses próprios, relacionados aos seus aspectos físico, emocional, social e cognitivo, em constante interação.

Como sujeitos históricos que são, as características de desenvolvimento dessas(es) estudantes estão muito relacionadas com seus modos próprios de vida e suas múltiplas experiências culturais e sociais, de sorte que mais adequado seria falar de infâncias e adolescências no plural (BRASIL, 2013, pág. 110).

Nessa fase de desenvolvimento, as(os) adolescentes passam por alterações corporais que influenciam em seus comportamentos, fazendo com que desenvolvam sentimentos contraditórios em relação a sua autoimagem, pois são convencidas(os) pelas mídias que apontam para um modelo ideal de imagem corporal.

Com o advento da tecnologia, crianças e adolescentes têm acesso a todas as informações, necessitando de mediação para selecioná-las e transformá-las em conhecimento, contribuindo positivamente em diversos setores da sua vida.

Tecnologias na Educação

A utilização das tecnologias digitais e das inovações tecnológicas e midiáticas propicia ricas experiências às crianças e adolescentes, possibilitando que explorem novos conhecimentos, aprendam a pesquisar, questionar, expressar suas opiniões, pensar e elaborar ideias de maneira interativa e criativa, tornando o processo de ensino e aprendizagem mais prazerosos e significativos.

Como recursos didáticos, essas tecnologias fazem despontar a necessidade de ações reflexivas contextualizadas por parte das(os) professoras(es). Ao proporcionar um espaço que garante a pluralidade de ideias e expressões individuais e coletivas, a(o) professora(or) oportuniza âmbitos de conhecimento de maneira significativamente complexa, o que contribui para o desenvolvimento integral das(os) estudantes.

Nesta perspectiva, Gadotti (2000, p. 38) defende que a escola precisa ser o centro de inovações e tem como papel fundamental “orientar, criticamente, especialmente as crianças e jovens, na busca de uma informação que os faça crescer e não embrutecer.”

Dessa forma, o papel docente é o de propor desafios que possibilitem a revisão dos saberes já construídos e a construção de novos saberes.



Fonte: canva.com



O currículo do Ensino Fundamental: a prática pedagógica como eixo de reflexão

O que é currículo?

Para o grupo de profissionais da EM Cora Coralina o currículo subsidia a prática pedagógica, sugerindo os conhecimentos que serão investigados e aprofundados com o objetivo da formação plena das(os) estudantes, abrangendo as dimensões cognitiva, afetiva, física e sociocultural que dialoguem com a realidade, fortalecendo-as(os) para a superação de situações-limite.

Eles afirmam ainda que numa visão clássica, o currículo é o conjunto das disciplinas ministradas numa escola conforme a normatização curricular elaborada pelos sistemas oficiais de educação.

A EM Cora Coralina segue o previsto em lei, sendo organizada em sistema de progressão continuada, e o processo ensino e aprendizagem é dividido em ciclos. Deve-se estruturar de forma diversificada para que as(os) estudantes aprendam de forma significativa ao longo da vida escolar.

O currículo é composto por uma série de situações cotidianas que são organizadas com (as) e para as(os) estudantes em cada unidade escolar, de acordo com o Projeto Político Pedagógico, a partir das realidades locais e culturais.

Nesta concepção, o currículo não se reduz a um conjunto de aprendizagens prescritas, mas inclui os elementos que as viabilizam: espaços, tempos, materiais e, especialmente, as relações que, no cotidiano da unidade, as(os) estudantes estabelecem, com a mediação da(o) professora(or), na construção de sentidos atribuídos ao mundo e a si mesmos por meio de diferentes linguagens.

Paulo Freire nos ajuda a “pensar o ser humano, as crianças, adolescentes(...) como seres históricos e produtores de cultura, (...) seres capazes de saber, de saber que sabem, de saber que não sabem. De saber melhor o que já sabem, de saber o que ainda não sabem” (FREIRE, 2000).

Consideramos, para a construção do currículo do Ensino Fundamental, o conceito de “territórios”, por ser muito maior do que o espaço onde se está e que permite a construção de relações sociais e de aprendizagens significativas. Enquanto espaços apropriados pelos sujeitos, inspiram a forma de habitar dos atores sociais e se aproximam



do conceito de lugar, pois possibilitam o conhecimento da realidade local, ampliando o leque de oportunidades formativas, a construção da identidade, o sentimento de pertencimento e o compartilhamento de saberes.

O currículo do Ensino Fundamental tem uma base nacional comum complementada em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar por uma parte diversificada.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos (DCNEB 2013, p. 132), concebem o currículo como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças e adolescentes com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, científico e tecnológico.

O currículo do Ensino Fundamental é [...] constituído pelas experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, permeadas pelas relações sociais, buscando articular vivências e saberes dos alunos com os conhecimentos historicamente acumulados e contribuindo para construir as identidades dos estudantes (BRASIL, 2013).

As práticas educativas, intencionalmente planejadas e permanentemente avaliadas, estruturam o cotidiano das instituições de Ensino Fundamental e consideram a integralidade e indivisibilidade das dimensões expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural da criança e da(o) adolescente.

O reconhecimento das características individuais e coletivas das(os) estudantes aponta experiências de aprendizagens, respeitando as particularidades das crianças e adolescentes.

Tais aprendizagens não acontecem de forma natural e espontânea. Ao contrário, é essencial imbuir intencionalidade educativa às práticas pedagógicas. Essa intencionalidade consiste em organizar os tempos, espaços, materiais, interações e artefatos culturais de modo a favorecer e ampliar a aprendizagem e o desenvolvimento das(os) estudantes.

Esses modos de aprender provocam o adulto a pensar e estruturar o trabalho educativo a partir de uma concepção da criança e adolescente que age, cria e produz cultura, algo muito diferente da imagem de receptores passivos e espectadores do adulto, tão comum nas pedagogias tradicionais.



Organizar o trabalho pedagógico, a partir das experiências provocadoras de investigação do cotidiano, possibilita às crianças e às(aos) adolescentes apropriarem-se de conhecimentos por meio de suas ações e interações com seus pares e com os adultos, com os objetos e a natureza, assegurando aprendizagens, desenvolvimento e socialização.

Sendo assim, considerando a prática pedagógica orientada por uma visão histórico-crítica e histórico-cultural, é necessário garantir na formação dos educadores ações que propiciem o perceber, refletir, projetar e desenvolver o cotidiano pedagógico.

A formação inicial do professor, muitas vezes é carregada de deficiências que, aliadas ao pragmatismo do cotidiano escolar, reproduzem práticas já consolidadas.

Assim, todo o movimento de formação de educadores deve buscar um caráter de continuidade e qualificação do trabalho escolar. Essa qualificação requer ações que contribuam para a formação de um professor reflexivo, que tenha um comprometimento praxiológico com a ressignificação do ato educativo.

Plenárias Estudantis /Grêmio Estudantil

As plenárias estudantis e o Grêmio Estudantil são encontros de crianças e adolescentes com o objetivo de oportunizar momentos que considerem a participação e o protagonismo das mesmas onde possam ser escutadas, expressando suas ideias, opiniões, sentimentos, sensações, saberes, conhecimentos, interrogações e dúvidas, fazendo emergir as possibilidades e encaminhamentos no processo educativo, exercitando sua cidadania e desenvolvendo o papel de sujeitos de direitos e deveres.

Esta estratégia apresenta-se como um exercício da cidadania, garantindo o princípio da gestão democrática. As falas e ações das crianças e adolescentes, por meio de uma escuta sensível e um olhar atento, revela infinitas possibilidades para se pensar um currículo condizente com os direitos legais e que considere as vivências das(os) estudantes para a organização e o planejamento de situações de aprendizagens contextualizadas e significativas.

Currículo Nacional para o Ensino Fundamental e os Princípios

As escolas adotarão, na organização curricular das ações pedagógicas, os princípios éticos, políticos e estéticos em conformidade com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos (BRASIL, 2010; 2013) no quadro abaixo, podemos ver estes princípios:

Quadro 1 - Princípios éticos, políticos e estéticos das DCNEB

Currículo para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos (páginas 107 e 108) – (BRASIL, 2013)	
<p>Éticos: de justiça, solidariedade, liberdade e autonomia; de respeito à dignidade da pessoa humana e de compromisso com a promoção do bem de todos, contribuindo para combater e eliminar quaisquer manifestações de preconceito e discriminação.</p> <p>Políticos: de reconhecimento dos direitos e deveres de cidadania, de respeito ao bem comum e à preservação do regime democrático e dos recursos ambientais; de busca da equidade no acesso à educação, à saúde, ao trabalho, aos bens culturais e outros benefícios; de exigência de diversidade de tratamento para assegurar a igualdade de direitos entre os alunos que apresentam diferentes necessidades; de redução da pobreza e das desigualdades sociais e regionais.</p> <p>Estéticos: de cultivo da sensibilidade juntamente com o da racionalidade; de enriquecimento das formas de expressão e do exercício da criatividade; de valorização das diferentes manifestações culturais, especialmente as da cultura brasileira; de construção de identidades plurais e solidárias.</p>	
Possibilidades Pedagógicas	
<p>Modalidades Organizativas</p> <ul style="list-style-type: none">• Projetos/ Temas Geradores;• Sequências Didáticas;• Atividades permanentes;• Atividades de sistematização. <p>Metodologias</p>	<p>Avaliação Emancipatória</p> <ul style="list-style-type: none">• Avaliação com consulta;• Elaboração de questões pelos estudantes• Combater a competição;• Leitura de livro;• Avaliação em grupo;

<ul style="list-style-type: none"> • Metodologia Interativa; • Incentivar o pensamento crítico e as considerações das(os) estudantes; • Estabelecer combinados; • Fazer assembleias de classe; • Organização dos cantos pedagógicos em sala; • Roteiro de orientação de estudo; • Atividades significativas; • Estudante pesquisador; • Trabalhar com espaços/salas-ambiente (sala de vídeo, biblioteca, laboratório de ciências e laboratório de informática, <i>playground</i>, quadra, corredores, jardim sensorial). <p>Princípios e Regras de Convivência</p> <ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver, em aula, responsabilidade coletiva pela aprendizagem e disciplina; • Garantir clima de respeito em sala; • Promover ações de Cultura de Paz. 	<ul style="list-style-type: none"> • Conselhos de classe participativos; • Trabalhar com representantes de classe; • Projeto de intervalo dirigido. <p>Prática Pedagógica Inclusiva</p> <ul style="list-style-type: none"> • Acolher, provocar, subsidiar e interagir; • Conhecer melhor a realidade das(os) estudantes; • Conviver com estudantes no recreio; • Considerar os conhecimentos prévios das(os) estudantes (avaliação diagnóstica); • Escolher o material didático com critérios; • Conhecimento da legislação vigente, estatuto, decretos e resoluções (direitos e deveres). <p>Gestão Democrática</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dialogar com pais e/ou responsáveis; • Planejar em parceria com as/os colegas; • Partilhar dúvidas, angústias e descobertas com os pares; • Participar da construção do PPP; • Participar do Conselho Escolar; • Valorizar as organizações dos estudantes (Grêmios, TV Cora, Informática, Teatro etc.); • Compartilhar com os pais as metas da escola; • Exercitar a autocrítica; • Conselhos infantojuvenis; • Plenárias Estudantis e Grêmios Estudantil.
--	---

O Currículo do Ensino Fundamental I e II e sua organização

O Currículo do Ensino Fundamental tem uma base nacional comum complementada em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar por uma parte diversificada. Sendo assim,

Organizar o trabalho pedagógico da escola e da sala de aula é tarefa individual e coletiva de professores, coordenadores, orientadores, supervisores, equipes de apoio e diretores. Para tanto, é fundamental que se sensibilizem com as especificidades, as potencialidades, os saberes, os limites, as possibilidades das crianças e adolescentes diante do desafio de uma formação voltada para a cidadania, a autonomia e a liberdade responsável de aprender e transformar a realidade de maneira positiva. A forma como a escola percebe e concebe as necessidades e potencialidades de seus estudantes reflete-se diretamente na organização do trabalho escolar. Por isso, vale ressaltar que, como cada escola está inserida em uma realidade com características específicas, não há um único modo de organizar as escolas e a sala de aula. Mas é necessário que tenhamos eixos norteadores comuns (BRASIL, 2006, p. 11).

Os Anos Iniciais

Essa etapa compreende do 1º ao 5º ano, ela marca o momento em que a criança deixa a educação infantil. Nesse período, as crianças participam de brincadeiras que contribuem para o desenvolvimento sociocultural, emocional, motor e cognitivo, entre outros aspectos. É nos primeiros anos do ensino fundamental que o processo de alfabetização vai sendo consolidado. Dessa forma, as experiências envolvendo os gêneros orais e escritos adequados à faixa etária devem apoiá-las em suas aprendizagens.

Para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, é importante reconhecer as aprendizagens pautadas na ludicidade, não perdendo de vista as vivências e experiências das crianças na Educação Infantil.

A ampliação para nove anos no ensino fundamental envolve planejamento educativo, revisão da proposta pedagógica, organização do material didático, respeitando as especificidades das faixas etárias dessa etapa da Educação.

As crianças aprendem quando constroem seus conhecimentos por meio das atividades cotidianas que participam e realizam junto com os amigos e os adultos.



Para isso, é preciso um ambiente adequado e culturalmente organizado que favoreça o desenvolvimento de projetos educativos voltados para a realidade, necessidades e potencialidades dos estudantes dos Anos Iniciais.

Os Anos Finais

No período do 6º ao 9º ano, o conhecimento é ampliado em diferentes áreas, onde o uso dos gêneros discursivos é importante para fortalecer a capacidade narrativa dos meninos e meninas, os quais deverão interpretar e produzir textos significativos, narrar oralmente suas aprendizagens e sistematizar as hipóteses e os conceitos estudados.

Nessa fase os estudantes deparam-se com desafios de maior complexidade, necessitando ressignificar as aprendizagens que vêm sendo construídas.

Essa ação é um meio de resguardar o processo de aprendizagem sem interrupções, além de ampliar o repertório da(o) estudante por meio do que ela(e) já conhece.

Em consonância com os princípios da Secretaria de Educação e coerentes com as concepções e a fundamentação teórica assumidas neste currículo, a prática pedagógica em todos os componentes curriculares deve ser guiada por uma intenção formativa embasada.

É essencial que as(os) professoras(es) conheçam os objetos de estudo de cada componente curricular e em que eles contribuem para o desenvolvimento integral da(o) estudante, bem como as estratégias que serão utilizadas.

Nesta perspectiva, os procedimentos metodológicos se tornam mobilizadores do pensamento da(o) estudante, facilitando a construção de um pensamento com sentido, crítico e reflexivo.

A organização curricular³ da EM Cora Coralina dar-se-á por Áreas do Conhecimento e Componentes Curriculares, como pode ser visto no quadro a seguir:

³ (MAUÁ, 2023, Anexos 3 e 4)

Quadro 2 - Organização curricular da EM Cora Coralina

Fundamental I	Fundamental II
<p>I – Linguagens</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Língua Portuguesa b) Arte c) Educação Física <p>II – Matemática</p> <p>III – Ciências da Natureza</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Ciências <p>IV – Ciências Humanas</p> <ul style="list-style-type: none"> a) História b) Geografia c) Ensino Religioso <p style="text-align: center;">Parte Diversificada</p> <p>Ciências da Natureza/Humanas</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Alfabetização Científica 	<p>I – Linguagens</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Língua Portuguesa b) Arte c) Inglês d) Educação Física <p>II – Matemática</p> <p>III – Ciências da Natureza</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Ciências <p>IV – Ciências Humanas</p> <ul style="list-style-type: none"> a) História b) Geografia c) Ensino Religioso <p style="text-align: center;">Parte Diversificada</p> <p>Ciências Humanas</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Filosofia

A organização curricular⁴ dos 1ºs Anos do Ensino Fundamental dar-se-á por Áreas do Conhecimento e Componentes Curriculares, como pode ser visto no quadro a seguir:

Quadro 3 - Organização curricular dos 1ºs anos do Ensino Fundamental

Fundamental I	
I – Linguagens a) Língua Portuguesa b) Arte c) Educação Física	III – Ciências da Natureza a) Ciências
II – Matemática	IV – Ciências Humanas a) História b) Geografia c) Ensino Religioso



Trabalho da aluna Manuella

⁴ (MAUÁ, 2023, Anexo 2)

Os componentes curriculares - os conhecimentos que importam

*Ai daqueles que pararem com sua capacidade de sonhar,
de invejar sua coragem de anunciar e denunciar.
Ai daqueles que, em lugar de visitar de vez
em quando o amanhã pelo profundo engajamento
com o hoje, com o aqui e o agora,
se atrelarem a um passado de exploração e de rotina.*
Paulo Freire

Os **conhecimentos que importam** serão acessados de acordo com as necessidades de ampliação dos saberes das crianças e adolescentes. Esses conhecimentos possibilitam a resolução de problemas reais da vida cotidiana. Exemplo: a dengue, o *bullying*, a distorção da visão em relação às crianças de etnias diferentes, a ausência de exemplos das histórias de êxito de homens e mulheres negras(os), a falta de informações em relação aos desafios e conquistas dos povos indígenas.

Esses conhecimentos são os que a humanidade adquiriu ao longo da história e devem estar relacionados aos saberes e às hipóteses sobre o mundo físico e social, assim como os temas contemporâneos.

Segundo Valter M. Giovedi (2012, p. 239), “essa foi a resposta que Paulo Freire encontrou para algumas perguntas que sempre estiveram e estarão presentes em qualquer trabalho de educação sistemático: Qual é o conhecimento que importa? Qual é o conhecimento que a escola deve trazer para o seu currículo? Como esse conhecimento deve ser organizado?”

Neste âmbito, o autor destaca que essas perguntas têm sido respondidas de diversos modos:

Para uns, o que importa são os conhecimentos clássicos; para outros, os conhecimentos técnicos; para outros, os conhecimentos úteis ao mercado de trabalho; para outros, o que importa são habilidades e competências; para outros, importam os conhecimentos que caem no vestibular ou no ENEM; para outros, os conhecimentos do patrimônio sociocultural da humanidade (GIOVEDI, 2012, p. 39).

É preciso considerar, portanto, que os conhecimentos que importam estão contidos nas concepções de mundo dos sujeitos e são demonstrações do seu pensar e agir na realidade histórica, ou seja, de situações cotidianas e concretas que os sujeitos

explicitam pela linguagem, em diálogo.

Na concepção freiriana, não há pressupostos de conteúdos predeterminados que devam ser ensinados às(aos) estudantes. Os conteúdos são uma construção de ações e conhecimentos produzidos em contextos concretos e em dinâmicas sociais, políticas e culturais, intelectuais e pedagógicas. Práticas e conhecimentos expressos nas novas dinâmicas e reinterpretados em cada contexto histórico.

As indagações das(os) estudantes explicitam a compreensão de que os currículos são orientados pela dinâmica da sociedade, ou seja,

A educação autêntica, repitamos, não se faz de A para B ou de A sobre B, mas de A com B mediatizados pelo mundo. Mundo que impressiona e desafia a uns e a outros, originando visões ou pontos de vista sobre ele. Visões impregnadas de anseios e dúvidas, de esperanças que explicitam temas significativos, a base dos quais se constituirá o conteúdo programático da educação (FREIRE, 2005, p. 116).

Os **conceitos fundantes** são aqueles conceitos nucleares e complexos que sustentam os **conhecimentos que importam** e os **saberes significativos**. Eles generalizam ideias que abarcam o todo de algo que está sendo conhecido e/ou estudado.

ALFABETIZAÇÃO

O Ensino Fundamental é a etapa mais longa da educação básica. Com nove anos de duração, esta etapa escolar atende estudantes dos 6 aos 14 anos e é dividida em duas fases: Anos Iniciais, também conhecidos como Ensino Fundamental I e Anos Finais, denominado Ensino Fundamental II.

O 1º ano do Ensino Fundamental I é uma etapa que possibilita a compreensão da cultura escrita e da matemática e o desenvolvimento das múltiplas linguagens, facilitando a sua expressão, criação e compreensão do ambiente natural e social, por meio da formulação de hipóteses e com o auxílio da ludicidade de expressão e criação que induz à motivação e diversão.

Assim, o ensino da escrita e da leitura deve privilegiar os gêneros textuais da esfera pública, por meio de atividades em que as relações entre fala e escrita sejam

vistas na heterogeneidade constitutiva da língua. Estes gêneros nutrem a análise e sistematização de conhecimento sobre a heterogeneidade da fala e da escrita, bem como a proposição de situações de produção textual.

A(O) professora(or) deve privilegiar o uso dos seguintes gêneros textuais no processo de alfabetização: listas, contos, parlendas, canções, receitas, bilhetes, convites, histórias em quadrinhos, narrativas etc.

LÍNGUA PORTUGUESA

A leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade daquele. (...) esse movimento do mundo à palavra e da palavra ao mundo está sempre presente. Movimento em que a palavra dita flui do mundo mesmo através da leitura que dele fazemos. De alguma maneira, porém, podemos ir mais longe e dizer que a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo, mas por certa forma de escrevê-lo ou de reescrevê-lo, quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente (FREIRE, 1989, p. 20).

Uma das principais diferenças entre os seres humanos e os outros animais é a nossa capacidade de utilizar a linguagem não só para estabelecer um diálogo com nossos semelhantes, mas também para refletir sobre nós mesmos e sobre o mundo em que vivemos.

A linguagem, como dimensão constituinte da atividade humana, deve atender as necessidades subjetivas e objetivas expressas em palavras, emoções, sentimentos, imagens e memórias. Por meio da(s) língua(s) que falamos, um tipo específico de linguagem, podemos externar nossos valores e nossas crenças.

Desde os primórdios da humanidade, as sociedades definem as pessoas pela maneira como falam e escrevem. Assim, podemos compreender que o modo de organização da escrita e da fala determina identidades para os grupos que as utilizam.

Estas identidades e variações linguísticas são sistemas vivos e muito suscetíveis a fatores como região geográfica, raça, classe social, gênero, idade, sexo dos interlocutores, bem como contextos sociais em que estão inseridos.

O uso que fazemos da língua e da linguagem são, portanto, elementos identitários que revelam sobre quem somos e sobre como vemos o mundo, podendo se manifestar no vocabulário usado, na estruturação de palavras e frases e na pronúncia delas.

Imbuída de representações de nossas vivências e experiências, a língua faz sentido quando está relacionada às necessidades comunicativas e à cultura humana. De acordo com Bakhtin (2003) a palavra é o fenômeno ideológico por excelência pois está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial.

O que as crianças e os adolescentes já compreendem acerca da linguagem escrita? A resposta a essa questão nos leva a pensar o papel do(a) professor(a) no processo de avaliação diagnóstica, identificando as aprendizagens em relação à escrita e a leitura, possibilitando experiências significativas em consonância com as práticas sociais.

A Língua Portuguesa, como ciência da linguagem, possibilita o registro e organização das demandas pessoal e profissional, garantindo a comunicação, favorecendo a compreensão dos fenômenos socioculturais e socioambientais.

ARTE

Para ser válida, toda educação, toda ação educativa deve necessariamente estar precedida de uma reflexão sobre o homem e de uma análise do meio de vida concreta do homem concreto a quem queremos educar (ou melhor dito: a quem queremos ajudar a educar-se) (FREIRE, 1979, p. 33-34).

A Arte tem importância fundamental para desenvolver o olhar crítico das(dos) estudantes, pois amplia suas possibilidades de expressão, participação social e cultural. Além disso, enfatiza a observação das várias linguagens da arte (artes plásticas, música, teatro e dança) o que estimula, de forma mais aprofundada, a compreensão do mundo.

Busca-se, então, observar e retratar a pesquisa e a obtenção de dados descritivos e interpretativos. Esses conhecimentos são importantes, pois essa educação é fundamentada na construção do conhecimento.

A música constitui conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular Arte, o qual compreende, também, as artes visuais, o teatro e a dança.

A arte é uma forma de expressão de ideias e inspirações, pois possibilita que os estudantes compartilhem suas produções artísticas, tais como: literatura, música, desenho, pintura, fotografia, dança, teatro, dentre outras.

Embora as crianças e adolescentes demonstrem conceitos de Arte que devam ser ampliados por meio das diferentes manifestações artísticas, há necessidade de desenvolver a concepção de que a arte é produção humana e cultural.

Através das artes visuais, dança, teatro, música, temos infinitas possibilidades de realizar os mais diversos tipos de atividades. As(os) estudantes aprendem a analisar, pesquisar, manusear diversos tipos de materiais utilizados na elaboração de técnicas de produção artística visando a contribuir em todo o processo.

INGLÊS

A Língua Inglesa é muito importante, pois a globalização faz com que se torne fundamental. O Inglês é a língua internacional, a língua dos estudos, das viagens, dos negócios, a língua da comunicação com todo o mundo. Quem desenvolve essa capacidade, não apenas identifica palavras e frases, como também assimila rapidamente o significado delas em diferentes contextos.

No planejamento do ensino de inglês, o papel da(o) professora(or) é imprescindível, visto que cabe a ela(e) a escolha dos métodos que influenciem as(os) estudantes na aprendizagem e valorização deste campo da linguagem.

Nessa perspectiva, é importante ressaltar os conceitos fundantes no ensino da Língua Inglesa: a oralidade, a leitura e a escrita do idioma. No eixo da oralidade o foco central é a fala e a produção oral como um todo. A escrita objetiva desenvolver nas(os) estudantes uma produção responsável, criativa, autoral, autônoma e autêntica.

A leitura em inglês é fundamental para o desenvolvimento da fluência no idioma. Por meio dela é possível entender a estrutura do idioma, compreender o vocabulário e aprimorar a compreensão textual.

A escola pode e deve incentivar e aproximar as(os) estudantes dos diversos conhecimentos, levando-as(os) a pensar nas múltiplas possibilidades que o mundo oferece, incentivando-as(os) a uma aprendizagem intercultural.

A dimensão intercultural nasce da compreensão de que as culturas, especialmente na sociedade contemporânea, estão em contínuo processo de interação e construção, esse é um aspecto que deve ser sistematizado em sala de aula.

O currículo do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de Mauá, para a disciplina de Inglês, foca em pontos principais como por exemplo, a oralidade, que garante a autonomia e o envolvimento da(o) estudante para que ela(e) tenha a oportunidade de compreender a língua de acordo com seus pontos fortes e preferências. Deste modo, é possível desenvolver a autonomia para continuar a aprender inglês além da sala de aula, por conta própria.

A consolidação desses conhecimentos espelha e possibilita a plena expressão do indivíduo em diferentes contextos, como apontava a jornalista americana Flora Lewis “Aprender uma outra língua não é só aprender diferentes palavras para as mesmas coisas, mas aprender uma outra maneira de pensar sobre as coisas)”⁵.

EDUCAÇÃO FÍSICA

A brincadeira, segundo Vygotsky (2007), viabiliza à criança a oportunidade de estimular a sua imaginação e, com base nessas ações, ela constrói sua interação com as pessoas de seu convívio e com o mundo que a cerca.

Com base nesses pressupostos, a apropriação da cultura corporal, por meio da Educação Física e da ludicidade, na escola, pode e deve se constituir, num instrumento de inserção social, de exercício da cidadania e de melhoria da qualidade de vida. O conceito de cultura é entendido como produto da sociedade e como processo dinâmico que, simultaneamente, vai constituindo e transformando a coletividade à qual os indivíduos pertencem.

A cultura corporal de movimento indica o conhecimento possível de ser trabalhado pela área de Educação Física na escola. Trata-se, então, de um conhecimento produzido

⁵ Tradução do texto original: *Learning another language is not only learning different words for the same things, but learning another way to think about things* (PALMERO, s/d).

em torno das práticas corporais, as quais passaram por transformações ao longo da história.

No Brasil, nas primeiras décadas do século XX, a Educação Física estava em constituição como disciplina escolar, pois naquele período os modelos e padrões ainda não estavam consistentes e consolidados na escola, muito embora já houvesse diversos grupos, como os do movimento higienista, com forte influência sobre o pensamento social e educacional brasileiro, que buscavam legitimar e prescrever práticas para a Educação Física, calcados numa cultura de controle do corpo e de suas possibilidades criativas.

Na atualidade, nos deparamos com o conceito de corporeidade, o qual busca nos jogos e brincadeiras as condições para que as(os) estudantes se desenvolvam de modo pleno. Sobre a corporeidade, Pereira (2015) afirma que é um conceito que vai além da visão do corpo como um conjunto de órgãos e músculos. Para a autora, a corporeidade é o corpo vivo, é o corpo vivenciado em sua totalidade, envolvendo dimensões fisiológicas, afetivas, cognitivas e sociais em diálogo com o ambiente e com o outro.

Portanto, entende-se a Educação Física como uma disciplina que introduz e insere a(o) estudante na cultura corporal de movimento, possibilitando a ele usufruir de jogos, esportes, danças, lutas e das ginásticas em benefício do desenvolvimento pleno, do exercício crítico da cidadania e a melhoria da qualidade de vida.

MATEMÁTICA

O conhecimento da Matemática desenvolveu-se ao longo dos tempos – milênios – que orientaram as estruturas formais, abstratas e tantas outras, permeando os campos científicos, da física, financeiros e das ciências sociais. É por excelência lógico e dedutivo, e de suas bases desenvolveu-se o estudo das ciências modernas.

A área do conhecimento matemático é muito importante e está entrelaçada aos avanços matemáticos, culturais e sociais da história da humanidade, portanto as aprendizagens deste componente curricular não se limitam apenas às atividades de sala de aula ou no uso dos livros específicos, nem tão pouco nas formas de avaliar as(os) estudantes, mas na aptidão de resolver os problemas desafiadores que envolva soluções com a criação de novos métodos em combinações intuitivas e dedutivas.

O ensino de Matemática tem também passado por processos de mudanças no âmbito nacional, sejam nas nomenclaturas ou na maneira das(os) estudantes absorverem adequadamente as novas formas de ensinar.

Essas mudanças foram feitas na reformulação dos conteúdos além das nomenclaturas. A Álgebra, por exemplo, contemplava apenas no bloco de números e operações, como expressão de generalidade sobre as propriedades das operações aritméticas e regularidades observadas em sequência numérica, entre outras. Algumas delas eram estudadas apenas no 7º ano do Ensino Fundamental II. Essas mudanças precisam ser estudadas.

As nomenclaturas ficaram assim dispostas nos eixos: Números, Álgebra, Geometria, Grandezas e Medidas, Probabilidade e Estatística, mas há uma necessidade intrínseca na forma de como trabalhar esses saberes de modo a possibilitar a construção de conhecimentos que apoiem a compreensão sobre o uso da matemática na sociedade.

CIÊNCIAS

A educação em ciências proporciona aos estudantes o aperfeiçoamento de seus conhecimentos a respeito de fenômenos naturais. É crucial realizar perguntas para aprimorar o aprendizado científico. Dessa forma, os professores devem apoiar o desenvolvimento do pensamento crítico e criativo, auxiliando os estudantes na elaboração de suas indagações e na busca de respostas.

A Lei Federal nº 6.938, de 31 de agosto de 1981 (com várias alterações em sua redação dada por leis posteriores), que dispõe sobre a Política Nacional do Meio Ambiente no Brasil, define a expressão meio ambiente como “o conjunto de condições, leis, influências e interações de ordem física, química e biológica, que permite, abriga e rege a vida em todas as suas formas” (BRASIL, 1981).

Reconhecendo a importância da discussão das implicações políticas e sociais da produção e aplicação dos conhecimentos científicos e tecnológicos, tanto em âmbito social como nas salas de aula, que citamos a ‘Conferência’ Rio-92, a Agenda 21, por ser um plano de ação da Organização das Nações Unidas para o início do século XXI. Em 1992, os países-membros presentes no Rio de Janeiro comprometeram-se em pautar

suas políticas econômicas, sociais e ambientais com base no conceito do desenvolvimento sustentável, segundo o qual se procura atender às necessidades das gerações presentes sem comprometer as possibilidades de as gerações futuras também verem atendidas as suas. Para isso, define em 40 capítulos, 2.500 recomendações e responsabilidades a curto, médio e longo prazos (BRASIL, 2008).

Também podemos citar o ano de 2015 que ficará na história pela definição da Agenda 2030, constituída por 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS - *Todos os 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável - ONU (unric.org)*). A Agenda 2030 é uma agenda alargada e ambiciosa que aborda várias dimensões do desenvolvimento sustentável (sócio, econômico, ambiental) e que promove a paz e a justiça.

Os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável têm como base os progressos e lições aprendidas com os 8 Objetivos de Desenvolvimento do Milênio, estabelecidos entre 2000 e 2015, são fruto do trabalho conjunto de governos e cidadãos de todo o mundo.

A Agenda 2030 e os 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável são a visão comum para a humanidade, um contrato entre os líderes mundiais e os povos e “uma lista das coisas a fazer em nome dos povos e do planeta”

Dessa forma, o ensino de Ciências na Escola Municipal Cora Coralina e nas escolas que atendem as(os) estudantes dos Primeiros Anos do Ensino Fundamental será orientado por teorias progressistas que fortaleçam as práticas dos profissionais, tendo como objetivo um ensino que envolva a consciência de hábitos saudáveis, a preservação do meio ambiente e o bem-estar social.

Com o objetivo de aprimorar a qualidade de vida das(os) estudantes, é possível pensar em um currículo de Ciências sob uma perspectiva crítico-reflexiva. É crucial que a metodologia seja baseada na problematização, levantamento de hipóteses e validação destas por meio de pesquisas em fontes confiáveis, orientadas pelas(os) professoras(es).

Diante disso, o uso de recursos tecnológicos e as discussões a respeito de conquistas científicas são uma ótima oportunidade de construção de conhecimento.

HISTÓRIA

A discussão sobre o ensino de História no Brasil não é recente, principalmente com a trajetória já consolidada pela própria disciplina nos currículos oficiais nos últimos anos.

O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia (art. 26, §4º da LDB).

De acordo com o artigo 26, alterado pela Lei nº 11.645/2008, que incluiu a temática “História e Cultura Afro-brasileira e Indígena no currículo escolar, em especial na Arte, Literatura e História do Brasil, a presença obrigatória da História e da Cultura Afro-brasileira, bem como a dos povos indígenas, serão fundamentais para a garantia do conhecimento e reconhecimento desses povos para a constituição da nação.

A inclusão dessa temática no currículo possibilita aprimorar o leque de referências culturais de toda a comunidade escolar e contribui para a transformação de suas percepções, aprimorando os conhecimentos e contribuindo para a formação de identidades mais plurais e solidárias.

O componente curricular da História enquanto disciplina escolar é uma ciência, possui métodos de se escrever e pensar sobre uma forma de conhecimento que envolve as atitudes humanas ao longo do tempo.

O conhecimento histórico é uma forma de racionalidade, tornando possível o olhar crítico sobre o cotidiano, fundamentado na compreensão da sua história e seus significados para a sociedade, ajudando a(o) estudante a compreender a realidade e as relações humanas nelas estabelecidas. Portanto, não pode ser entendido como classificação cronológica, com datas e períodos pré-concebidos e ensinados sem contexto e compreensão dos fatos.

O ensino de História requer uma relação direta com diferentes recursos audiovisuais, com materiais gráficos, com a busca de informações na comunidade local por meio do diálogo com os moradores mais antigos, possibilitando a recuperação da memória coletiva, dando sentido aos conceitos estudados e fortalecendo as suas identidades.

O trabalho com a identidade envolve a construção de noções de continuidade e de permanência, ou seja, o “eu” e o “nós” são distintos de outros tempos, mas, é importante que o aluno compreenda de que o outro é simultaneamente, o antepassado, aquele que legou sua história e um mundo específico para ser vivido e transformado.

Outro aspecto a ser citado é a construção do sujeito autônomo, capaz de perceber as singularidades entre o outro e o coletivo, para isso é preciso observar e respeitar as diferenças e semelhanças, as permanências e rupturas entre tempo e espaço. Nesse sentido cabe ressaltar o estudo das temáticas História e Cultura Afro-brasileira e Africana e História Indígena como obrigatoriedade no currículo.

Vale destacar que o ensino do componente curricular de História possui incalculável importância para a vida de todos os estudantes, pois precisam perceber que as transformações do tempo requer apropriação de alguns valores básicos, pois é na escola que eles podem apropriar-se de conceitos como cultura, sociedade, temporalidade, memória, economia e política, analisando criticamente o passado, compreendendo o presente, planejando o futuro, colocando-se como ser potente nas mudanças necessárias para uma sociedade mais justa e igualitária.

GEOGRAFIA

No componente curricular de Geografia não basta explicar e mostrar o mundo para os estudantes do Ensino Fundamental, é preciso transformar esse mundo em conhecimento de vivência e de inserção, dessa forma os conteúdos ganham um viés político que dê significado à formação dos cidadãos.

No ensino de Geografia temos que aproximar os estudantes dos processos históricos, os quais deixaram marcas nos diversos territórios, por meio da ação de homens e mulheres que foram transformando os espaços geográficos para atender às diversas necessidades.

O componente curricular de Geografia proporciona o entendimento de todo o espaço e favorece o planejamento de ações do homem sobre os espaços de vivência seja na preservação ou devastação, considerando que a condução dos estudos geográficos sejam estudos de como conhecer, localizar, analisar, investigar, questionar



e compreender a dinâmica dos diversos espaços sociais importantes para a vida da humanidade.

De acordo com Santos (1996, p. 59),

Os objetos que interessam à geografia não são apenas objetos móveis, mas também imóvel tal uma cidade, uma barragem, uma estrada de rodagem, um porto, uma floresta, uma plantação, um lago, uma montanha. Tudo isso são objetos geográficos. Esses objetos são do domínio do que se chama tanto da geografia física como do domínio do que se chama a geografia humana e através da história desses objetos, isto é, da forma que foram produzidos e mudam, essa geografia física e essa geografia humana se encontram.

Nesse sentido é importante que os estudos em Geografia transponham os muros da escola, possibilitando às(aos) estudantes um olhar curioso sobre a territorialidade que simboliza a história local e, também, ampliando para o Brasil e o mundo.

Ainda, pelo estudo da Geografia os alunos podem: desenvolver hábitos e construir:

[...] desenvolver hábitos e construir valores importantes para a vida em sociedade. Os conteúdos selecionados devem permitir o pleno desenvolvimento do papel de cada um na construção de uma identidade com o lugar onde vive e, em sentido mais abrangente, com a nação brasileira, valorizando os aspectos socioambientais que caracterizam seu patrimônio cultural e ambiental. Deve permitir também o desenvolvimento da consciência de que o território nacional é constituído por múltiplas e variadas culturas, que definem grupos sociais, povos e etnias distintos em suas percepções e relações com o espaço, e de atitudes de respeito às diferenças socioculturais que marcam a sociedade brasileira (BRASIL, 1997 p.83).

Parte Diversificada - Ensino Fundamental

A articulação entre a base nacional comum e a parte diversificada do currículo do Ensino Fundamental possibilita a sintonia dos interesses mais amplos de formação básica do cidadão com a realidade local, as necessidades dos alunos, as características regionais da sociedade, da cultura e da economia e perpassa todo o currículo (BRASIL, 2013).

ALFABETIZAÇÃO CIENTÍFICA

*Educação não transforma o mundo.
Educação muda as pessoas.
Pessoas transformam o mundo.*
Paulo Freire

Alfabetização Científica é um conceito contemporâneo que reflete o pensamento crítico das pessoas em relação ao entendimento sobre o domínio básico das ciências e sua utilização. Teve início na década de 1950 com o professor Paul Hund, o primeiro pesquisador a utilizar o termo “*Scientific Literacy*”.

Nas décadas de 1960 e 1970, um movimento começa a tomar forma entre os pesquisadores, vindo ao encontro da necessidade de inovações científicas e tecnológicas serem voltadas ao bem-estar social.

A Ciência e a Tecnologia passam a ser debatidas com mais intensidade, surgindo assim o movimento chamado Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS).

No Brasil, as ideias difundidas pelo movimento CTS e a perspectiva de Alfabetização Científica no ensino, ganharam força no final do século XX e começaram a compor as propostas curriculares, a partir da década de 1990.

A Alfabetização Científica ocorre durante toda a vida e pode ser desenvolvida especialmente no processo de socialização, desde a Educação Infantil até o Ensino Superior. O processo de Alfabetização Científica permite a resignificação da ciência a partir do momento em que fornece diversos subsídios para que o estudante possa compreender os fenômenos que o rodeiam, sejam eles físicos, ambientais ou sociais da região onde vive.



Enfim, para proporcionar a Alfabetização Científica às(aos) estudantes, a escola terá de promover um ensino que oportunize, além da necessária aprendizagem conceitual e de vocábulos pertinentes à ciência, também discutirem e refletirem sobre problemas da realidade onde estão inseridos.

É consenso que um dos objetivos do ensino de Ciências e da Alfabetização Científica (AC), a que são compostas de três eixos: o entendimento, a apropriação de conceitos científicos, percepção de como tais conhecimentos são construídos e a compreensão das relações entre a ciência, a tecnologia e a sociedade.

O processo de Alfabetização Científica pode ser desenvolvido mesmo antes da aquisição da leitura e da escrita de maneira a contribuir para a inserção da(o) estudante à cultura científica por meio de uma prática pedagógica interdisciplinar e contextualizada, onde ocorre o ensino por investigação e argumentação, criando uma relação entre Ciências da Natureza e escola e modos de perceber o mundo.

O papel do educador é ser um mediador didático nas explicações dos conceitos científicos, buscando alternativas para torná-los de forma lúdica, atrativos e importantes no dia a dia da(o) estudante.

Assim, ao planejar as atividades, devemos estimular as(os) estudantes a participarem e respeitarem as opiniões contrárias, dar sentido e significado aos experimentos realizados e estudados, relacionando-os e utilizando esses conhecimentos do cotidiano à ciência.

Parte Diversificada - Ensino Fundamental II

FILOSOFIA

A Filosofia é de fundamental importância na educação e na vida escolar das crianças e dos jovens, tornando possível uma formação ampla e integral do pensamento.

A Filosofia proporciona uma instrumentação educacional dialógica para a vida e não tecnicista, ideologizada ou utilitarista, mas integral, emancipadora e libertadora. Considerando a afirmação de Dewey (2004, p. 58), “a educação não é preparação para a vida; a educação é a própria vida”

O ensino da Filosofia nos anos iniciais objetiva uma educação comprometida com a disponibilização dos saberes humanos para todos os educandos de forma plural, na intenção de formar indivíduos críticos e cidadãos conscientes do seu papel social e existencial. Nesse sentido, o desenvolvimento dos saberes no ambiente escolar deve propiciar condições para que cada indivíduo exerça suas potencialidades de forma autônoma e livre na busca pela realização pessoal em consonância com o exercício da cidadania, além de proporcionar uma análise crítica da vida em sociedade e das relações humanas, potencializando, assim, as possibilidades de escolhas no âmbito individual e coletivo.

O ensino de filosofia como experiência de libertação dialoga com a tradição filosófica de forma viva, é parte de um projeto educativo libertador, onde o diálogo é princípio que considera a vida concreta, os problemas e as soluções, os saberes e as culturas, o afeto, as emoções e o corpo sem os quais é impossível fazer educação (SCHNORR, 2006, p. 9).

Um dos objetos fundantes do ensino da Filosofia no ensino fundamental II é proporcionar aos educandos a reflexão crítica dos saberes, a avaliação constante das ações no mundo e suas mudanças históricas, políticas, sociais e culturais, podendo interferir, modificar e participar da construção do ambiente que faz parte.

Ademais, os objetos de conhecimento dialogam com os demais componentes curriculares e saberes a serem estudados durante a vida escolar, não fragmentando o processo de ensino e aprendizagem, mas compondo uma formação integral.



ENSINO RELIGIOSO

O Ensino Religioso, de matrícula facultativa ao aluno, é parte integrante da formação básica do cidadão e constitui componente curricular dos horários normais das escolas públicas de Ensino Fundamental, assegurado o respeito à diversidade cultural e religiosa do Brasil e vedadas quaisquer formas de proselitismo.

A dinamicidade dos eixos nos componentes curriculares

O fundamental é que professor e alunos saibam que a postura deles é dialógica. Aberta, curiosa, indagadora e não apassivada.
Paulo Freire

Numa abordagem de trabalho transdisciplinar, é viável que os vários eixos de cada componente curricular sejam trabalhados de forma integrada nos diferentes contextos educativos, considerando as particularidades das diversas linguagens nas áreas do conhecimento.

Numa lógica de construção de conhecimento, devemos orientar os estudantes à utilização de metodologias que apoiem a organização dos estudos por meio da observação, da problematização, do levantamento das hipóteses, da sistematização dos saberes e dos conhecimentos científicos.

O ensino reflexivo, centrado na problematização, demonstra que a professora/o professor estão em constante diálogo com as crianças e adolescentes, questionando-os, fazendo perguntas para ampliar o repertório deles, estimulando a reflexão e contra-argumentação, o que contribui para a construção de conhecimentos mais significativos.

A organização da pesquisa será orientada pela(o) professora(or) que indicará recursos e caminhos que facilitem a aprendizagem dos estudantes, auxiliando-os na escolha de estratégias tecnológicas e didáticas, abordando os conceitos fundantes de diversas maneiras, tornando as aulas mais dinâmicas.

Possibilitar e criar ferramentas para a sistematização de saberes é um princípio metodológico que oportuniza o registro das aprendizagens e, conseqüentemente, a avaliação formativa e a autoavaliação, legitimando os conceitos formados pelos estudantes.

É fundamental que as professoras e os professores façam a adequação dos temas abordados em sala de aula à realidade cotidiana. Para isso, é necessário que busquem responder a questionamentos como: Existe uma coerência entre o currículo escolar e o Projeto Político Pedagógico? De que forma os conteúdos são selecionados para o Ensino Fundamental, levando em consideração uma abordagem progressista? Qual é a relação entre o Ensino Fundamental e a Educação Infantil, considerando as



características e necessidades das crianças dos anos iniciais? A partir das vivências escolares, quais são os conhecimentos, saberes, valores, atitudes e procedimentos que crianças e adolescentes têm a oportunidade de adquirir?

Com base nessa perspectiva, é necessário abordar questões atuais, tais como:

- Educação para o trânsito;
- Educação ambiental;
- Educação alimentar e nutricional;
- Educação em direitos humanos;
- Educação das relações étnico-raciais e ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena;
- Saúde, vida familiar e social;
- Ciência e tecnologia.

Quadro 4 - Componentes Curriculares do Ensino Fundamental I

Componentes Curriculares	Ensino Fundamental I - 1º ao 5º ano
	As experiências curriculares devem priorizar:
<p>Língua Portuguesa</p> <ul style="list-style-type: none"> • Oralidade • Análise Linguística e Semiótica • Leitura • Produção de Texto 	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecimentos elementares sobre o processo de alfabetização e da Matemática; • Situações de observação e experimentação; • Espaços de fala e escuta ativa; • Experiências pedagógicas que ocorram por meio da ludicidade: jogos, brincadeiras e textos lúdicos (quadrinhas, poemas, adivinhas entre outros); • Ações de investigação em que (as)os estudantes atuem para resolver problemas, discutam ações, analisem situações e construam explicações sobre fatos em estudo; • Experiências significativas com os gêneros discursivos; • Momentos para as(os) estudantes estabelecerem relações entre os conceitos e os conhecimentos que já possuem; • A aprendizagem de conceitos de maneira integrada e significativa, permitindo que os estudantes construam compreensões sobre a natureza da ciência;
<p>Matemática</p> <ul style="list-style-type: none"> • Números • Álgebra • Grandezas e Medidas • Geometria • Probabilidade e Estatística 	
<p>História</p> <ul style="list-style-type: none"> • Temporalidade • Identidade • As formas de registrar as experiências da comunidade • Transformações e permanências nas trajetórias dos grupos humanos • As questões históricas relativas às migrações • Registros da história: linguagens e culturas 	
<p>Geografia</p> <ul style="list-style-type: none"> • O sujeito e o seu lugar no mundo • Mundo do trabalho 	

<ul style="list-style-type: none"> • Formas de representação e pensamento espacial • Natureza, Ambientes e Qualidade de Vida 	<ul style="list-style-type: none"> • Possibilite o aprendizado de procedimentos e atitudes, que ampliem domínios práticos e intelectuais e reforcem valores e princípios éticos valiosos à sua sociedade (ZABALA, 1998); • Experiências que ampliem e consolidem a alfabetização, a elaboração do raciocínio científico e suas relações com contextos históricos e culturais; • Possibilite o engajamento crítico e criativo; • Experiências que as(os) estudantes aprendam a agir pessoal e coletivamente; • Desenvolvimento da autonomia; • Vivenciar a cultura de paz; • Contato com a natureza, instigando cuidados com o meio ambiente; • Projetos integradores que possibilitem envolvimento em atividades significativas; • Participação das(os) estudantes em plenárias estudantis. • As pistas fornecidas pelos(as) estudantes. • A socialização das práticas à comunidade.
<p>Ciências</p> <ul style="list-style-type: none"> • Matéria, Energia e suas Transformações • Terra e Universo • Vida, Ambiente e Saúde 	
<p>Alfabetização Científica</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conceitos das ciências naturais • Conhecimentos científicos sobre ciência e sociedade • Resolução e a discussão de problemas sobre as ciências • Investigação 	
<p>Arte</p> <ul style="list-style-type: none"> • Artes visuais • Dança • Música • Teatro 	
<p>Educação Física</p> <ul style="list-style-type: none"> • Jogos/brincadeiras • Lutas • Esportes • Danças • Ginásticas • Práticas Corporais 	

Quadro 5 - Componentes Curriculares do Ensino Fundamental II

Componentes Curriculares	Ensino Fundamental II - 6º ao 9º ano
	As experiências curriculares devem priorizar:
<p>Língua Portuguesa</p> <ul style="list-style-type: none"> • Oralidade • Análise Linguística e Semiótica • Leitura • Produção de Texto 	<ul style="list-style-type: none"> • A escuta atenta; • Os Conhecimentos prévios das(os) estudantes; • A análise dos textos por meio de leituras compartilhadas; • Experiências significativas com os gêneros formais do discurso; • Momentos para reflexão sobre os fatos que emergem de seu cotidiano, promovendo condições de mediar a transposição do conhecimento oriundo do senso comum para o conhecimento científico; • A aprendizagem de conceitos, procedimentos e atitudes de maneira integrada e significativa; • A elaboração do raciocínio científico e suas relações com contextos históricos e culturais; • O engajamento crítico responsável; • A produção, socialização e apreciação da cultura local, das produções individuais e coletivas; • O apoio e orientações em relação à transição do
<p>Matemática</p> <ul style="list-style-type: none"> • Resolução de problemas • Números • Álgebra • Grandezas e Medidas • Geometria • Probabilidade e Estatística 	
<p>História</p> <ul style="list-style-type: none"> • Temporalidade • Identidade • História familiar • Fatos relevantes • O trabalho e a sustentabilidade na comunidade • A noção de espaço público e privado 	
<p>Geografia</p> <ul style="list-style-type: none"> • O sujeito e o seu lugar no mundo • Mundo do trabalho • Formas de representação e pensamento espacial 	

<ul style="list-style-type: none"> • Natureza, Ambientes e Qualidade de Vida 	<p>Ensino Fundamental para o Ensino Médio;</p> <ul style="list-style-type: none"> • A introdução de um idioma diferente da língua materna de modo que incentive a curiosidade e o aprendizado de novas culturas por meio de gêneros orais e escritos de interesse dos estudantes; • Projetos integradores com temas da atualidade; • Uso de tecnologias digitais para pesquisa, organização, sistematização e socialização dos conceitos estudados; • A criação de mediadores de leitura para atuarem no contraturno; • O fortalecimento dos integrantes do Grêmio Estudantil e os Conselhos Mirins; • Relações entre diversas áreas de conhecimento, considerando a complexidade dos objetos de estudo; • A organização de tempos e espaços para expressão, criação, fruição e reflexão sobre os diversos objetos de conhecimento da arte, música, dança e dramatização.
<p>Ciências</p> <ul style="list-style-type: none"> • Matéria, Energia e suas Transformações • Terra e Universo • Vida, Ambiente e Saúde 	
<p>Arte</p> <ul style="list-style-type: none"> • Artes visuais • Dança • Música • Teatro 	
<p>Educação Física</p> <ul style="list-style-type: none"> • Corporeidade • Jogos/brincadeiras • Lutas; • Esportes • Danças • Ginásticas • Práticas Corporais 	
<p>Filosofia</p> <ul style="list-style-type: none"> • O pensar reflexivo da criança e do adolescente • Pensamento crítico • Investigação 	
<p>Inglês</p> <ul style="list-style-type: none"> • Oralidade • Escrita • Leitura • Produção de Texto 	

O Ato Educativo Reflexivo - questões fundantes para boas escolhas curriculares

O currículo a ser desenvolvido com crianças e adolescentes requer a consideração das necessidades e potencialidades que estes apresentam. As(Os) estudantes não param de aprender, estão em constante desenvolvimento, criam, imaginam, estão atentos com os problemas do dia a dia.

Precisamos dialogar, ouvir e observar as reações dos meninos e meninas e quais aspectos das ciências devem ser acessados para que a aprendizagem seja significativa.

Qual é o ambiente que oferecemos para que os estudantes se desenvolvam integralmente?

Linguagens: Língua Portuguesa, Arte, Inglês, Educação Física e Ensino Religioso

[...] todo o processo de ensino/ aprendizagem da língua consiste, necessariamente, em ensinar/ aprender a lidar com textos, produzindo-os, atribuindo-lhes sentido, observando como estão construídos e refletindo sobre a relação entre essa construção e sua relevância contextual ou sua funcionalidade (AZEREDO, 2007, p. 38-39).

Ler é procurar buscar criar a compreensão do lido; daí, entre outros pontos fundamentais, a importância do ensino correto da leitura e da escrita. É que ensinar a ler é engajar-se numa experiência criativa em torno da compreensão. Da compreensão e da comunicação. E a experiência da compreensão será tão mais profunda quanto sejam nela capazes de associar, jamais dicotomizar, os conceitos emergentes da experiência escolar aos que resultam do mundo da cotidianidade (FREIRE, 2001, p. 261).

- Os estudantes têm contato com a leitura e com livros na vida familiar?
- Os sentidos, as representações e os significados trazidos pelos estudantes quando da leitura de histórias, pela(o) professora(or) ou por ele, ou quando da leitura de outros textos são considerados e trabalhados? São articulados e relacionados com os conceitos e conteúdos trabalhados?

- A leitura é estimulada sistematicamente? Os estudantes têm interesse em ler fora da sala de aula?
- Quais são as oportunidades de escrita oferecidas? A escrita tem relação com as leituras realizadas e outros campos do conhecimento?
- O que se observa do processo de cada estudante em relação à compreensão do sistema de escrita alfabética?
- Como cada estudante e o grupo-classe expressam seu repertório cultural e sentido estético?
- Como os estudantes compreendem e interagem com as diferentes manifestações artísticas: a literatura, a poesia, a música, a dança, as artes visuais e o teatro?
- Os estudantes percebem as manifestações artísticas como produto das culturas, como criação de homens e mulheres em diferentes épocas históricas?
- Quando os estudantes tomam contato com uma das expressões artísticas, como se manifestam sua percepção, sensibilidade, imaginação, intuição e curiosidade?
- Como organizar, na rotina escolar, experiências significativas para apreciação dos costumes e valores de outras culturas por meio do estudo e reflexão sobre as línguas estrangeiras?
- Como e quando propiciar conhecimentos sobre o direito à liberdade de consciência e de crenças, possibilitando aos estudantes o conhecimento e reconhecimento das diferenças em todos os aspectos?
- Quais são as experiências significativas possibilitadas aos estudantes tendo como princípio o respeito às manifestações corporais envolvendo a cultura, a literatura, a poesia, a música, a dança, as artes visuais, teatro, esporte e lazer?

Matemática

A educação matemática é parte da comunicação e interação diária. [...] Pode ocorrer em quaisquer situações. Eu uso a palavra educação matemática quando eu desejo me referir a situações em que os processos de aprender e ensinar matemática estão

ocorrendo. Assim, a educação matemática torna-se um rótulo que cobre tudo e eu desejo ignorar as conotações que indicam apenas os processos de ensino e de aprendizagem que ocorrem na escola. Educação matemática ocorre em todo lugar. (SKOVSMOSE, 2007, p. 48-49)

- Os estudantes, cada um e o grupo classe, relacionam as representações matemáticas com questões da realidade? Como isso acontece em cada ano?
- Como cada estudante relaciona as representações e os conceitos matemáticos? Como identifica, relaciona, compara estes conceitos?
- Os estudantes percebem o conhecimento matemático como um conhecimento historicamente construído?
- Como organizar e propor ações pedagógicas que mobilizem a reflexão sobre o consumo consciente?

Ciências da Natureza

Os aspectos conceituais e todos aqueles relacionados à natureza da ciência e às dimensões sociais, culturais, democráticas, políticas e econômicas, estruturantes da realidade, são fundamentais para um trabalho educativo enquanto processo de humanização (SANTOS, 2008).

- Como os estudantes, cada um e o grupo-classe, percebem o seu corpo?
- Como percebem as relações de interdependência entre os organismos vivos e os componentes sem vida no espaço que habitam?
- Como os estudantes percebem o funcionamento do ecossistema?
- Como percebem as transformações de energia provocadas pelo homem?
- O que os estudantes dominam sobre: fontes e transformações de energia, teia alimentar, fotossíntese, a relação dos animais com a luz, a relação da água com os seres vivos, as relações entre os seres vivos e o solo?

- Como os estudantes compreendem a necessidade do sentido de preservação ambiental? Como os estudantes compreendem a necessidade de higiene e cuidados com o corpo?
- Ao tratar da relação dos seres vivos com o solo são feitas relações com a área de Geografia? Ao tratar das relações dos seres vivos entre si, no espaço e no tempo, são feitas relações com as áreas de Geografia e História?
- Como os estudantes realizam a observação, a experimentação, a comparação e a relação entre os fenômenos e as ideias sobre eles?

Ciências Humanas: História, Geografia e Filosofia

A conscientização não se dá fora da ação-reflexão-ação. “Esta unidade dialética constitui, de maneira permanente, o modo de ser ou de transformar o mundo que caracteriza os homens. Por isso mesmo, a conscientização é um compromisso histórico. É também consciência histórica: é inserção crítica na história, implica que os homens assumam o papel de sujeitos que fazem e refazem o mundo” (FREIRE, 1979, p. 15).

Se a vocação ontológica do homem é a de ser sujeito e não objeto, só poderá desenvolvê-la na medida em que, refletindo sobre suas condições espaço-temporais, introduz-se nelas, de maneira crítica. Quanto mais for levado a refletir sobre sua situacionalidade, sobre seu enraizamento espaço temporal, mais “emergirá” dela conscientemente “carregado” de compromisso com sua realidade, da qual, porque é sujeito, não deve ser simples espectador, mas deve intervir cada vez mais (FREIRE, 1978, p. 35).

- Como os estudantes percebem o tempo?
- Como percebem o passado e o presente no espaço físico?
- Como os estudantes percebem as noções de continuidade e descontinuidade? Como relacionam tempo e espaço?

- Os estudantes identificam fontes iconográficas e orais como registros da memória?
- Como os estudantes se relacionam e se reconhecem na história da escola e do lugar onde vivem?
- Como os estudantes reconhecem semelhanças e diferenças culturais e sociais no lugar onde vivem e em seu tempo?
- Como os estudantes reconhecem rupturas e permanências no lugar onde vivem e convivem socialmente?
- Como os estudantes reconhecem as origens étnicas, culturais e sociais e os conflitos e lutas presentes nos processos de colonização, processo da independência e os diferentes períodos da República?
- Como os estudantes percebem a ação do homem nos espaços onde vivem, transformando a natureza?
- Como os estudantes definem o território?
- Como percebem a ação das sociedades nos territórios?
- Os estudantes compreendem a cartografia como uma representação do espaço e dos fenômenos geográficos?
- Os estudantes são incentivados a exporem suas ideias de modo que aprendam a falar e ouvir e compreender os diferentes pontos de vista, pensando de modo amplo com base na observação da realidade e nos processos científicos?

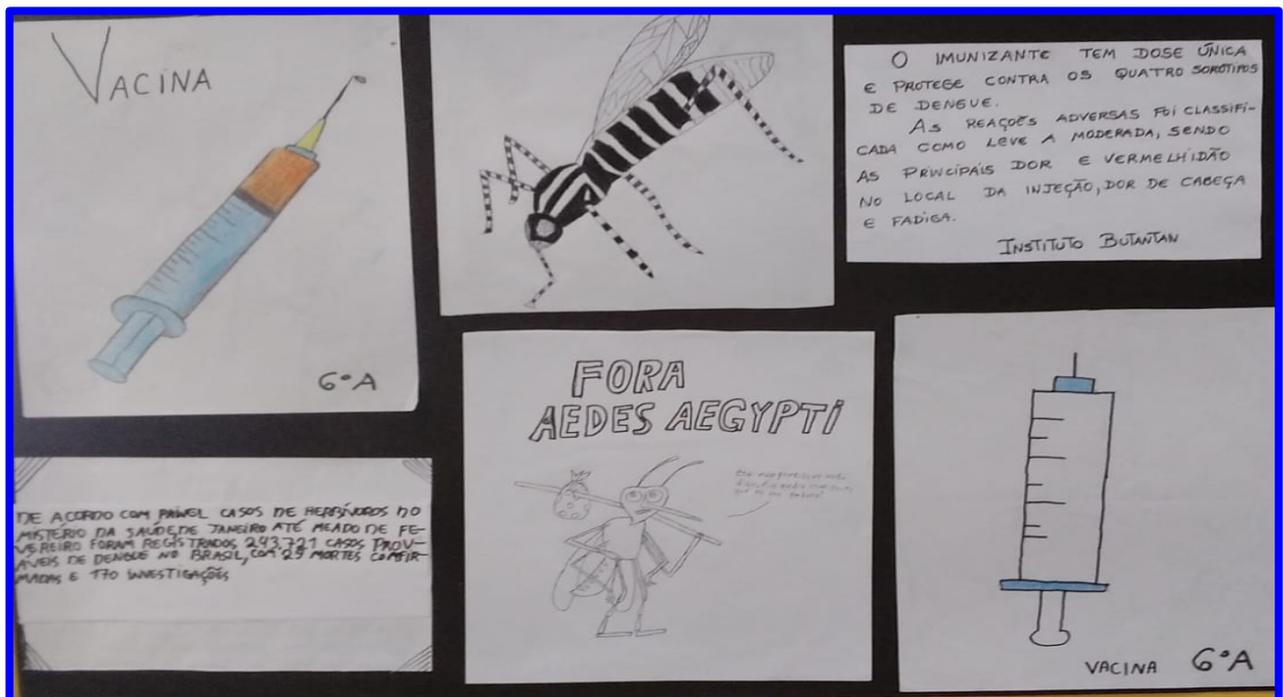
Alfabetização Científica

Pautadas na interpretação do conceito de alfabetização científica de Paulo Freire, Sasseron e Carvalho (2008; 2011), propõem três eixos básicos:

- 1) Compreensão básica de termos, conhecimentos e conceitos científicos fundamentais referentes à construção de conhecimentos científicos para aplicá-los em situações cotidianas;

- 2) Compreensão da natureza das ciências e dos fatores éticos e políticos que circundam sua prática, relacionados ao caráter inacabado da ciência e ao caráter humano e social inerentes às investigações científicas;
- 3) Entendimento das relações existentes entre ciência, tecnologia, sociedade e meio ambiente.

- Como e em que condições são organizados os tempos, espaços e as condições estruturais para que os estudantes tenham acesso à experimentação científica, possibilitando o desenvolvimento do pensamento crítico e criativo?
- Qual é a motivação dos estudantes para a elaboração de questões em sala de aula?
- Os conhecimentos adquiridos em situações novas são socializados e discutidos em pequenos grupos e em plenárias?



Estudante do 6º ano A

O Trabalho Por Projetos - Uma Possibilidade

O projeto é uma modalidade organizativa em que as(os) estudantes são instigadas(os) a explorar a realidade, por meio das relações entre as áreas de conhecimento. É uma estratégia de ensino que tem como objetivo educar por meio da experiência, e que considera estudantes e professoras(es) protagonistas do processo de ensino e aprendizagem. Esta proposta facilita a conexão entre as diversas áreas, as chamadas práticas interdisciplinares.

Nessa lógica, as(os) estudantes envolvem-se com questões reais, buscando entender a lógica dos problemas e, em conjunto, dialogando para a superação das situações-limite.

As atividades curriculares não devem se restringir à compreensão de termos, conhecimentos e conceitos científicos, limitando-se à apropriação de vocabulário-conceitual. Precisamos trabalhar outras atividades para que a(o) estudante associe o aprendizado à realidade social. A escola deve se concentrar nas indagações e expectativas das crianças e dos adolescentes em relação ao futuro e às questões do universo infantojuvenil.

Almeida (2002) reforça esse princípio: “(...) que o projeto rompe com as fronteiras disciplinares, tornando-as permeáveis na ação de articular diferentes áreas de conhecimento, mobilizadas na investigação de problemáticas e situações da realidade. Isso não significa abandonar as disciplinas, mas integrá-las no desenvolvimento das investigações, aprofundando-as verticalmente em sua própria identidade, ao mesmo tempo que estabelecem articulações horizontais numa relação de reciprocidade entre elas, a qual tem como pano de fundo a unicidade do conhecimento em construção” (p. 58).



Estudantes 7ª A

Experiências Significativas

Apresentaremos, a seguir, um relato de experiência significativa vivenciada com as(os) estudantes da EM Cora Coralina, que teve como objetivo gerar reflexões sobre a preservação da vida no planeta, utilizando o **gênero jornalístico** como oportunidade de criação e conscientização.

Projeto “Jornal do Futuro”

Como estará o cenário ambiental do nosso planeta em 2083? Quais serão as consequências das ações praticadas hoje?

Quem responde a essas perguntas com possibilidades hipotéticas são nossas(os) estudantes do 7º ano em mais um projeto de temática ambiental do PEA Unesco.

O projeto, denominado Jornal do Futuro, suscitou em nossos estudantes reflexões sobre os impactos negativos e positivos gerados ao meio ambiente pela intervenção humana. Para isso, realizamos atividades de leitura, debate em grupo, e produção textual coletiva que culminaram nas notícias fictícias redigidas pelos estudantes, como se estivessem 60 anos à nossa frente.

O ponto de partida foi uma resenha do livro "2083" de Vicente Muñoz Puelles. Nesta obra, as ações das personagens acontecem em um cenário que o meio ambiente está diferente do que conhecemos hoje. Ao lerem a resenha, os alunos foram convidados a refletir como as ações danosas de hoje impactariam o ano de 2083.

Também propomos pensarem o inverso, caso as políticas públicas de incentivo à adoção de hábitos sustentáveis se efetivassem ainda este ano. Na sequência, iniciaram a produção das "Notícias do Futuro" imaginando cenários positivos e negativos do ano de 2083.

Notamos, a partir dos resultados, que nossos adolescentes não têm uma visão muito otimista, visto que 70% das notícias produzidas têm características distópicas. Esse fato demonstra uma certa consciência sobre estarmos seguindo um caminho errado e pode ser a mola propulsora para mudanças que a nossa sociedade precisa adotar para transformar o nosso presente e, no ano de 2083, quem sabe os nossos discentes, como jornalistas, possam redigir textos que exaltem a nossa geração como aquela responsável por salvar o nosso planeta de uma catástrofe.

Mais do que uma simples tarefa escolar, o projeto nos trouxe um vislumbre do futuro, como uma cápsula do tempo oferecida por aqueles que darão continuidade à construção do nosso amanhã.

O objetivo inicial do projeto foi o de gerar reflexões nos estudantes sobre nossas ações, enquanto sociedade, em relação ao planeta. Finalizamos surpreendidos pelo efeito produzido: pensar o mundo com o olhar fresco, a imaginação e a criatividade de nossos alunos nos dão energia, para tentar reverter os impactos negativos que temos causado, e esperança, pois é possível, ainda, imaginar um futuro positivo para todos nós.



Prof^a. Andrea Silva Pinto

Prof. Vinicius André Rodrigues Caja

Texto extraído do Caderno *Meio Ambiente em Prosa e Verso*, 2023, criação Profissionais da EM Cora Coralina

Perigo! O ar está contaminado

Um ar quase inexistente! Vidas em risco

Por Lucas, Henry, Peterson, Ryan e Vitor (7ºD) - 27/11/2083

Em uma indústria que está desenvolvendo um gás que pode substituir o oxigênio quase inexistente, ocorreu um erro em que vazou uma substância tóxica, e dois trabalhadores, Rogério e Cláudio, foram acusados, porque muitas pessoas morreram por causa desse gás tóxico.

Tentamos contato com os trabalhadores e apenas um nos retornou: “O erro não foi nosso, foi do governo, ele subornou a mídia, nos culpando”.

Logo depois, falamos com o presidente: “estamos tomando providências, todos culpados estão sendo ouvidos.” Quando perguntamos sobre a tentativa de suborno, ele apenas respondeu: “O que eu disse foi o suficiente.” e deu as costas.

Em 2044, a qualidade do ar caiu disparadamente por um erro do governo, com isso, obrigaram jovens a trabalhar por 39 anos seguidos para criar um gás capaz de substituir o oxigênio, e nesta tentativa acabaram cometendo o erro que ocasionou o vazamento antes do esperado, nisso o gás se juntou ao ar e se tornou altamente venenoso.



Texto produzido por Lucas, Henry, Peterson, Ryan e Vitor (7ºD) - 27/11/2083

A formação continuada no fortalecimento dos profissionais do Ensino Fundamental

A formação continuada é requisito determinante nos processos de constituição dos sistemas educacionais, uma vez que o papel do profissional da Educação está pautado por grandes responsabilidades que lhes são conferidas no cotidiano das escolas.

A formação permanente, muito mais do que mero cumprimento de uma obrigação legal, significa participar da ação dialética, na atuação de ir e vir, na reflexão sobre as práticas e na construção de saberes necessários para o fazer pedagógico.

A formação consiste em descobrir, organizar, fundamentar, revisar e construir a teoria. Se necessário, deve-se ajudar a remover o sentido pedagógico comum, recompor o equilíbrio entre os esquemas práticos predominantes e os esquemas teóricos que os sustentam (IMBERNÓN, 2011, p. 58).

Na relação entre educação e realidade social, é preciso que as(os) professoras(es) tenham compreensão de seu papel nesse contexto. Além de estudar e pesquisar as teorias, é preciso conectá-las com a vida de todas as crianças e adolescentes. Faz-se necessário, portanto,

Reconhecer a criança como alguém que tem suas especificidades e, muito mais do que isso, reconhecer seus saberes [...] é um passo muito importante na história da humanidade, que muda - ou, pelo menos, deveria mudar - completamente o cenário da educação, reorganizando todo o modo de se pensar o processo educativo para e com as crianças desde a formação das/os professoras/es até o chão da escola, na forma de se pensar o planejamento, o registro, a documentação, a avaliação, os estudos realizados com o grupo de professoras/es, a vida cotidiana no espaço (GOELZER; HENZ, 2020, p. 198).

Assim, cabe à(o) professora(or) da Educação Infantil refletir criticamente sobre suas ações e desenvolver um olhar cuidadoso acerca dos processos educativos, conferindo-lhes sentido e significado à sua práxis.

Ressaltamos, ainda, a importância do trabalho e o esforço de todas(os) as(os) profissionais da educação pois,

Quando o educador sabe-se incompleto ou inacabado, está sempre em busca de novos conhecimentos. Ao assumir-se como educador(a) em uma prática dialógica, está aberto às indagações das crianças sobre a vida, indagações cujas respostas não estão prontas. É no debate diário que muitas respostas vão se construindo (MARQUES; SILVA, 2020, p. 154).



Estas(es) profissionais são observadoras(es), pesquisadoras(es), gestoras(es) de suas práticas, investigadoras(es), são contadoras(es) de histórias, poetas e poetisas, incentivadoras(es), são amigas e amigos das crianças e adolescentes. Fazem a mediação entre os saberes dos(as) estudantes e a ciência, sem descaracterizar a linguagem das infâncias e adolescências.

Avaliação no Ensino Fundamental



Fonte: estadão.com.br

*O orgulho e a autossuficiência nos envelhecem;
só na humildade ajudo e sou ajudado.
Não me faça só, nem faça as coisas só.
Faço-me com os outros, com eles faço coisas.*
Paulo Freire

Quando fazemos questionamentos como “que educação se quer e que tipo de cidadania se deseja, para que projeto de sociedade” (ROMÃO; GADOTTI, 1994, p. 42), pensamos, também, que tipo de avaliação estamos realizando para nossos estudantes.

Ao planejar conteúdos, objetivos e estratégias, a(o) professora(r) precisa garantir, não só a unidade e a coerência de seu trabalho, mas, também, considerar a importância da avaliação da(o) estudante como processo reflexivo e inclusivo.

Segundo Vasconcellos (2008, p. 56), “a avaliação escolar está relacionada a uma concepção de homem, de sociedade (que tipo de homem e de sociedade queremos

formar), ao Projeto Pedagógico da instituição. Evidentemente, o sentido dado pelo professor à avaliação está intimamente relacionado à sua concepção de educação.”

Entendemos, portanto, que numa concepção de educação emancipadora e libertadora, a avaliação no Ensino Fundamental deve assumir um papel formativo em benefício da melhoria das aprendizagens dos estudantes, ou seja, eles aprendam mais e melhor.

Uma **avaliação formativa** e processual é aquela que subsidia o trabalho da(o) professora(or) no acompanhamento das aprendizagens das(os) estudantes e auxilia na identificação dos desafios que estejam enfrentando à medida que aprendem.

A **avaliação diagnóstica** tem como papel fundamental identificar os saberes prévios das(os) estudantes a respeito dos objetos de conhecimento que a(o) docente propõe. Assim, documentar e registrar as observações dos conceitos que as(os) educandas(os) já dominam é uma forma de conhecê-las(os) individualmente.

A avaliação constitui-se, portanto, no acompanhamento e na intervenção pontual e qualitativa no processo de ensino e de aprendizagem, auxiliando na reflexão da prática pedagógica. Logo, precisamos pensar em estratégias e instrumentos para identificar os conhecimentos prévios e avaliar se os objetivos de aprendizagem foram alcançados.

Tais estratégias e instrumentos podem ser representados por meio de: sondagens, autoavaliação, observação de situações de aprendizagem, relatos orais, registros (relatórios), produções espontâneas e dirigidas, *portfolios*, avaliações e tantos outros.

Um *portfolio* tem como objetivo apoiar as(os) estudantes no desenvolvimento de suas aprendizagens e a autoavaliação, possibilitando a demonstração de suas potencialidades e avanços obtidos.

Avaliação emancipatória

Paulo Freire defende uma avaliação que envolva as(os) estudantes e, conseqüentemente, apoie o diálogo entre elas(es) e suas/seus professoras(es), prática necessária para a formação crítica de todas(os) as(os) envolvidas(os) nos espaços de socialização de saberes.

De acordo com Freire, em sua obra *Pedagogia da Autonomia*: “Os sistemas de avaliação pedagógica de alunos e de professores vêm se assumindo cada vez mais com

discursos verticais, de cima para baixo, mas insistindo em passar por democráticos. A questão que se coloca a nós, enquanto professores e alunos críticos e amorosos da liberdade, não é, naturalmente, ficar contra a avaliação, de resto necessária, mas resistir aos métodos silenciadores com que ela vem sendo às vezes realizada. A questão que se coloca a nós é lutar em favor da compreensão e da prática da avaliação enquanto instrumento de apreciação do que-fazer de sujeitos críticos a serviço, por isso mesmo, da libertação e não da domesticação. Avaliação em que se estimule o “falar a” como caminho do “falar com” (FREIRE, 1996, p. 116).

Avaliação Diagnóstica – Sondagem



Fonte: Quinho (2003, p. 31, tira 5)

As sondagens constituem-se como instrumentos que, articulados ao currículo, apresentam-se como apoio pedagógico às(aos) professoras(es) e que permitem realizar intervenções precisas e qualificadas junto às(aos) estudantes.

Numa perspectiva de avaliação diagnóstica e formativa, significa acompanhar os processos de ensino e de aprendizagem e realizar os ajustes necessários ao planejamento pedagógico.

As atividades a serem desenvolvidas devem possuir uma estrutura de investigação que favoreça avanços em todas as áreas de conhecimentos.

Sondagem de Escrita e Leitura

A sondagem de Língua Portuguesa avaliará a escrita e a leitura das(os) estudantes.

A realização de sondagem de escrita permite à(ao) professora(or) acompanhar

os avanços e conhecer o que os educandos já sabem em relação à aquisição da base alfabética. Dessa forma, a(o) docente poderá intervir de forma mais ajustada nas diversas situações didáticas que envolvem a reflexão sobre o sistema de escrita alfabético (SEA), além de tomar decisões no que diz respeito à realização de seu planejamento que culmina no avanço das aprendizagens das(os) estudantes.

Consideramos os estudos de Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1986) para fazer a análise das escritas, categorizando os dados da sondagem para os diferentes âmbitos do processo educativo.

Na obra *Psicogênese da Língua Escrita* (1986), Ferreiro e Teberosky descobriram que, mesmo antes de entrar para a escola, a criança já inicia o aprendizado da escrita quando participa de contextos sociais onde este código se apresenta.

No entanto, sua maior constatação foi a de que o sujeito que está em constante movimento de aprendizado, é capaz de organizar e reorganizar seus esquemas assimiladores.

Os níveis de escrita

Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1986) consideraram que a escrita, como toda representação, baseia-se em uma construção mental que cria suas próprias normas e preceitos.

Escrever não é transformar o que se ouve em formas gráficas, assim como ler não equivale a produzir com a boca o que o olho reconhece visualmente”, destaca Emília Ferreiro (1985). Isso acontece porque o sistema de escrita tem uma estrutura lógica e compreendê-la não é uma tarefa simples. Há várias relações que a criança precisa apreender.

Vale ressaltar que para Luria (2010), a escrita é mais que um sistema de formas linguísticas, é uma forma de linguagem, uma prática social que age sobre nossos processos mentais, transformando-os. Os autores entendem que as relações da criança com a escrita não são estritamente cognitivas, ou seja, a escrita não é apenas objeto de conhecimento. Ela constitui o conhecimento, sendo uma forma cultural de ação no mundo.

Nas relações que preserva com a escrita no ambiente em que vive, a criança

elabora e testa hipóteses acerca da lógica de seu funcionamento. Ela compreende a escrita interpretando-a conforme os conhecimentos e modos de pensar que já desenvolveu e organizou ao longo de sua experiência de vida, produzindo escritas e leituras não compatíveis com a escrita convencional. Pouco a pouco, apreende a natureza e a lógica desse sistema simbólico complexo.

No sistema alfabético, a criança deve perceber que existe uma relação entre a letra escrita (grafema) e o som pronunciado (fonema); que não há nenhuma relação entre a configuração da palavra escrita e as características físicas do elemento da realidade nomeado por ela; que as palavras com o mesmo significado não são escritas da mesma forma; que elementos relevantes da oralidade, como a entonação, não são registrados na escrita.

Conforme as pesquisas e estudos de Ferreiro e Teberosky (1986), as crianças passam por **quatro níveis** de escrita: pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético.

- **Nível de escrita pré-silábico:** a criança não compreende a correspondência entre a escrita e os sons das palavras, mas elabora diversas hipóteses, utilizando, simultaneamente, desenhos e outros sinais gráficos.
- **Nível de escrita silábico:** a criança descobre que a escrita está relacionada com as partes orais que pronuncia ao falar as palavras, supõe que apenas uma letra pode representar as sílabas graficamente. Assim, tende a colocar uma letra para cada sílaba pronunciada, ainda que use letras que não correspondem a segmentos das sílabas orais da palavra escrita ou letras que correspondem a sons contidos nas sílabas orais daquela palavra, sendo comum colocar vogais.
- **Nível de escrita silábico-alfabético:** a criança aprimora seu entendimento sobre a correspondência entre os sons e a escrita das palavras. Ao escrever uma palavra, ora a criança associa a letra a cada fonema da sílaba, ora volta a pensar conforme a hipótese silábica e usa apenas uma letra para uma sílaba inteira. Certas letras (como B, C, D, G, K, P, Q, T, V, Z), cujos nomes correspondem a sílabas CV (consoante – vogal), tendem a aparecer substituindo sílabas inteiras na escrita.

- **Nível de escrita alfabético:** a criança começa a compreender o princípio alfabético, percebendo unidades sonoras menores do que as sílabas, os fonemas, e, gradualmente, dominam suas correspondências com os grafemas (letras). Realiza escrita correta das palavras ainda que com erros ortográficos e, eventualmente, algum tipo de troca de letras.

Matemática: sondagem de números e resolução de problemas

A Matemática faz parte do processo de alfabetização. Não podemos separá-la da aquisição da leitura e escrita, nem, tampouco, do processo de aquisição do conhecimento matemático.

A Sondagem de Números é uma avaliação diagnóstica e processual elaborada para acompanhar a evolução da escrita numérica das(os) estudantes. É de suma importância para a(o) professora(or) compreender como as(os) estudantes fazem suas representações numéricas e de escrita, como pensam e o que sabem sobre os números, como fazem as interpretações de seu cotidiano e como constroem seus saberes matemáticos. Os dados coletados contribuem para intervenções nos processos de aprendizagem e, sobretudo, para o avanço deles.

Destacamos as contribuições de Délia Lerner e Patrícia Sadovsky (1996) e Constance Kamii (1983) como pesquisadoras do processo de aquisição dos conhecimentos relacionados à escrita e à compreensão dos números. Seus estudos comprovam que, para aprender números, não é preciso saber escrevê-los convencionalmente. As pesquisas de Lerner e Sadovsky (1996) e do matemático Gérard Vergnaud (2009) trazem grandes contribuições a respeito e revelam que a criança elabora hipóteses numéricas muito antes de ingressar na escola, devido à convivência com os diferentes usos e funções sociais dos números que lhes são familiares e frequentes.

A análise de forma integrada das sondagens permitirá à(ao) professora(or) um maior discernimento acerca da proficiência das(os) estudantes no que se refere ao conhecimento linguístico e matemático.



*É fundamental diminuir a distância
entre o que se diz e o que se faz,
de tal maneira que num dado momento
a tua fala seja a tua prática.*

Paulo Freire

REFERÊNCIAS

AICE – Associação Internacional de Cidades Educadoras. **Carta das cidades educadoras** – Declaração de Barcelona (1990), 1994. Disponível em: https://www.edcities.org/wp-content/uploads/2020/11/PT_Carta_10x14cm.pdf Acesso em: 20 fev. 2024.

ALMEIDA, M.E.B. de. Educação, projetos, tecnologia e conhecimento. São Paulo: PROEM, 2002.

APPLE, M. W; BEANE, J. **Escolas democráticas**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001. 176 p.

AZEREDO, J. C. **Ensino de Português: fundamentos, percursos, objetos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007. 216 p.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Tradução: Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003, 512 p.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC/CONSED/UNDIME, 2018. Disponível em: <https://observatoriodoensinomedio.ufpr.br/wp-content/uploads/2017/04/BNCC-Documento-Final.pdf> Acesso em: 20 fev. 2024.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nos 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo no 186/2008. – Brasília, DF: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016. 496 p.

_____. **Diretrizes curriculares nacionais gerais da educação básica**/Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília, DF: MEC, SEB, DICEI, 2013.

_____. Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. Conselho Nacional De Educação. Brasília-DF, 2005. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/diversas/temas_interdisciplinares/diretrizes_curriculares_nacionais_para_a_educacao_das_relacoes_etnico_raciais_e_para_o_ensino_de_historia_e_cultura_afro_brasileira_e_africana.pdf Acesso em: 3 mar. 2024

_____. Lei Federal nº 11.274, de 06 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispendo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 07 fev. 2006.

_____. Lei Federal nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que

estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 11 mar. 2008.

_____. Lei Federal nº 6.938, de 31 de agosto de 1981. Dispõe sobre a Política Nacional do Meio Ambiente, seus fins e mecanismos de formulação e aplicação, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 31 ago. 1981.

_____. Lei Federal nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 16 jul. 1990.

_____. Lei Federal nº 9.394, de 20 de dez. 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

_____. Lei Federal nº 13.146, de 6 de jul. 2015. Institui a lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência (estatuto da pessoa com deficiência). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 7 jul. 2015.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais-PCN**. História e Geografia. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997. 166 p.

_____. Parecer CNE/CEB 11/2010, de 07 de julho de 2010. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 9 dez. 2010.

DEWEY, J. **Educação e experiência**. São Paulo: Editora Vozes. 2004 168 p.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Tradução de Diana Myriam Lichtenstein et al. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986. 300 p.

FREIRE, P. **Educação e mudança**. 34. ed. Trad. de Moacir Gadotti e Lílian Lopes Martin. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013. 112 p.

_____. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se complementam. 23. ed. São Paulo: Cortez Editora / Autores Associados, 1989. 49 p.

_____. Carta de Paulo Freire aos professores. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 15, n. 42, p. 259-268, ago. 2001.

_____. **Cartas à Guiné-Bissau**: registros de uma experiência em processo. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978. 173 p.

_____. **Conscientização - teoria e prática da libertação**: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Editora Cortez, 1979. 53 p.

_____. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967. 127 p.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Cortez, 1996. 76 p.

_____. **Pedagogia da indignação.** São Paulo: Editora Unesp, 2000. 134 p.

_____. **Pedagogia do oprimido.** 42. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005. 213 p.

GADOTTI, M. **Boniteza de um sonho: ensinar-e-aprender com sentido.** 2. ed. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2011. 122 p.

_____. **Perspectivas atuais da educação.** São Paulo em Perspectivas, 2000. 300 p.

GIOVEDI, V. M. **O currículo crítico-libertador como forma de resistência e de superação da violência curricular na escola.** Tese (Doutorado em Educação). – Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação, Pontifícia Universidade Católica, p. 284, 2012.

GOELZER, J.; HENZ, C. I. Auto(trans)formação permanente com professoras(es) e o esperar em "um mundo mais bonito", em que todas e todos "possam rir". In: SILVA, M. R. P.; MAFRA, J. F. (Orgs.). **Paulo Freire e a educação das crianças.** São Paulo: BT Acadêmicos, 2020. p. 292-327.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza.** 9. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2017. 128 p.

KAMII, C. **A criança e o número.** São Paulo: Editora Papyrus, 1983. 112 p.

KOHAN, W. O. **Infância: entre educação e filosofia.** Belo Horizonte, MG: Editora Autêntica, 2023. 264 p.

LERNER, D.; SADOVSKY, P. O sistema de numeração: um problema didático. In: PARRA, C.; SAIZ, I. (Orgs.). **Didática da matemática: reflexões psicopedagógicas.** Tradução Juan Acuña Llorens. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. p. 73-155.

LURIA, A. R. O desenvolvimento da escrita na criança. In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** Tradução Maria Venha Villalobos. 11. ed. São Paulo: Icone Editora, 2010. p. 143-190.

MARQUES, R. F. B.; SILVA, M. R. P. Os círculos de cultura na educação infantil. In: SILVA, M. R. P.; MAFRA, J. F. **Paulo Freire e a educação das crianças.** São Paulo: BT Acadêmica, 2020. pp. 151-170

MAUÁ. **Currículo da educação infantil da rede municipal de ensino de Mauá.** Secretaria Municipal de Educação, Mauá: SME, 2019.

_____. Deliberação nº 17, de 20 de março de 2020. Normas para o retorno às atividades/aulas presenciais nas Unidades Educacionais do Sistema Municipal de Ensino de São Paulo, suspensas como medida temporária e emergencial de prevenção do

contágio pelo COVID-19. Secretaria Municipal de Educação. Conselho Municipal de Educação. **Diário Oficial**, Mauá, SP, 20 nov. 2020.

_____. Lei 3.622, de 28 de outubro de 2003. Dispõe sobre a organização do sistema de educação do município de Mauá. Câmara Municipal de Mauá. **Diário Oficial**, Mauá, SP, 28 out. 2003.

_____. Lei nº 3.816, de 22 de julho de 2005. Cria no município de Mauá a coordenadoria de políticas públicas para a promoção da igualdade racial e étnica, na forma que dispõe, e dá outras providências. Câmara Municipal de Mauá. **Diário Oficial**, Mauá, SP, 22 jul. 2005.

_____. LEI nº 2.784, de 24 de novembro de 1997. Cria o Conselho Municipal de Educação. Câmara Municipal de Mauá. **Diário Oficial**, Mauá, SP, 24 nov. 1997.

_____. **Referencial curricular da educação infantil**. Secretaria Municipal de Educação, Mauá: SME, 2012.

_____. Resolução SE nº 05, de 26 de maio de 2023. Dispõe sobre as matrizes curriculares das escolas da rede municipal de educação de Mauá e dá outras providências. Secretaria de Educação. **Diário Oficial**, Mauá, SP, 26 mai. 2023.

PALMERO, L. Little Known Benefits of Language Learning. s/d. Whitby Blog. Disponível em: <https://www.whitbyschool.org/passionforlearning/6-little-known-benefits-of-language-learning#:~:text=Famed%20New%20York%20Times%20international,life%20from%20a%20different%20perspective>. Aceso em: 23 mar. 2024.

PEREIRA, L. H. P. Corporeidade e ludicidade no Ensino Fundamental. **Revista do Centro de Educação**, Santa Maria, RS, v. 40, n. 3, p. 697-709, set./dez. 2015.

PUNTSCHART, W. **Mauá**: entendendo o passado, trabalhando o presente e construindo o futuro. São Paulo: Noovha América, 2012. 104 p.

QUINO, J. L. **Toda Mafalda**. São Paulo: Martins Fontes, 2003. 444 p.

ROMÃO, J. E.; GADOTTI, M. **Projeto da escola cidadã**: a hora da sociedade. São Paulo, SP: Instituto Paulo Freire, 1994. 128 p.

SANTOS, M. **A natureza do espaço**: técnica e tempo, razão e emoção. São Paulo: Hucitec, 1996. 308 p.

SANTOS, W. L. P. Educação científica humanística em uma perspectiva freireana resgatando a função do ensino de CTS. **Alexandria Revista de Educação em Ciência e Tecnologia**, Florianópolis, SC, v. 1, n. 1, p. 109–131, mar. 2008.

SARMENTO, M. J. Visibilidade social e estudo da infância. In: VASCONCELOS, V. M. R.; SARMENTO, M. J. (Org.). **Infância (in)visível**. Araraquara, SP: J&M Martins, 2007. p. 25-46.

SASSERON, L. H.; CARVALHO, A. M. P. Alfabetização científica: uma revisão bibliográfica. **Investigações Científicas**, São Paulo, v. 16, n. 1, p. 59-77, set. 2011.

_____. Almejando a alfabetização científica no ensino fundamental: a proposição e a procura de indicadores do processo. **Investigação no Ensino de Ciências**, São Paulo, v. 13, n. 3, p. 333-352, dez. 2008.

SCHNORR, G. M. **Filosofia no ensino médio**: reflexões a partir de uma experiência filosófica libertadora. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, p. 162, 2006.

SILVA, M. A. Qualidade social da educação pública: algumas aproximações. **Cadernos Cedes**, Campinas, SP, v. 29, n. 78, p. 216-226, nov., 2009.

SKOVSMOSE, O. **Educação crítica**: Incerteza, Matemática, Responsabilidade. São Paulo: Cortez Editora, 2007. 304 p.

VASCONCELLOS, C. S. **Avaliação**: concepção dialética-libertadora do processo de avaliação escolar. 18. ed. São Paulo: Libertad, 2008. 112 p.

VERGNAUD, G. **A Criança, a matemática e a realidade**: problemas do ensino da matemática na escolar elementar. Tradução de Maria Lucia Faria Moro; Revisão técnica Maria Tereza Carneiro Soares. Curitiba: Editora da UFPR, 2009. 322 p.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 2007. 224 p.

ZABALA, A. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre, RS: Artmed, 1998. 224 p.

Ele só aprende quando quer aprender e só quer aprender quando vê na aprendizagem algum sentido⁶



Obra dos estudantes do 2º Ano
EM Cora Coralina
Professoras Rosa e Ana Cris

⁶ (GADOTTI, 2011, p. 59) Livro: Boniteza de um sonho: ensinar-e-aprender com sentido. 2. ed. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire.



Contação de histórias para os(as) estudantes do 7º ano da EM Cora Coralina⁷

⁷ As Meninas do Conto, Facebook, 2023. Disponível em: <https://www.facebook.com/share/p/NG6dhn1QgLJS9CKs/?mibextid=oFDknk> Acesso em: 20 mar. 2024.



Atividade Didático Cultural nas Escolas Municipais que atendem os 1ºs anos do Ensino Fundamental – Peça Maluquímica⁸

⁸ Maluquímica - A peça, Facebook, 2022. Disponível em: <https://www.facebook.com/share/p/xYckU76FUFMFetmA/?mibextid=oFDknk> Acesso em: 20 mar. 2024



Atividade Cultural no Teatro Municipal de Mauá – Peça Maluquímica⁹

⁹ Ibidem