

Secretaria Municipal da Educação e Cultura

ITAPEVA

Diretriz Curricular Municipal



FICHA TÉCNICA

Prefeito Municipal
Mário Sérgio Tassinari

Coordenação da Educação Infantil
Gustavo Tadeu Pinto

Secretários Municipais da Educação
Andrei Alberto Müzel - jan/2017 a nov/2019
Patrícia Aparecida Felício Matos - dez/2019 - 2020

Coordenação dos Anos Iniciais
Claudia Silva Gomes

Coordenação de Normas Pedagógicas
Sonia Maria Oliveira Roseiro - 2019
Eliseu Rocha - 2020

Coordenação Anos Finais
Alcinete Augusta Camoci Martins

Redatores / Curriculistas
Cintia de Almeida Sydow
Claudia Marcia Vespasiano de Souza
Edna dos Santos Mendes Castilho
Eliseu Rocha
Luciano Garcia Souto
Luciano dos Santos Gonçalves
Marco Leite de Oliveira
Maria de Fátima Proença e Souza
Marieta Ap. de Jesus Augusto Leite
Regiane de Oliveira Rodrigues Siqueira
Rita de Cassia Assis Moraes
Rodrigo Ribas de Lima

Supervisores da Educação Básica
Adriana Ap. B. Vieira Dzenkauskas
Andréia Ap. de Paula Santos
Claudinéia Ap. da Silva Fraletti
Claudio Garcia Marquezini
Ivone da Silva Oliveira
José Domingues de Andrade
Maria Lúcia Camargo Ferreira
Patricia de O. Ribeiro Nogueira
Sidnei Rodrigues Pereira

Equipe Técnica Operacional e Coautores do Ensino Fundamental

LINGUAGENS

Adriana Aparecida dos Santos Netto
Andressa Pâmela Gonçalves Proença Borges
Angeli de Oliveira Ubaldo Bykovaite
André Luiz Melo Alves
Arlinda Aparecida Ribeiro de Almeida
Carlos Alberto Oliveira Plateano
Claudia Santos
Claudio Cesar dos Reis
Cleber dos Santos Pires
Daniele Nunes Ferreira Braatz
Edvane Ferreira dos Santos
Edui Pereira
Elaine Cristina de Araújo Toledo
Eliana Pedrina Ribeiro de Lima
Fabrício da Silva Lima
Fernando dos Santos Oliveira
Fernando Walter Schimidt
Gilda Antunes de Oliveira Gomes
Gisele da Silva Araújo
Gisele da Silva Oliveira
Ivete Rodrigues de Oliveira Petri
João Barbosa Richter
Jocimara Pereira Leite de Melo
Joselina Maria de Souza
Juliana Vieira Tortelli Reis
Kátia Aparecida da Rosa Galvão
Leia Ana O. Ubaldo
Letícia Martins Ubaldo Ornelas
Lilian de Oliveira Santos
Lilian Naumann Ospedal de Souza
Luiz Felipe Domingues Almeida
Marcia Regina dos Santos Pepi
Marciele Santos Oliveira
Maria Beraldina Antonio

Maria Isabel Furtado de Moraes
Matheus Henrique Santos Melo
Michele da Silva Tovarnitchi
Miriam Rodrigues dos Santos Rosas
Mônica Maria Marques
Neusa Aparecida de Melo dos Santos
Nilce Regiane Camargo Queiroz
Nilsa Bueno de Camargo
Noemi Camargo da Silva Santos
Norbélia Maria M. de Souza Oliveira
Poliana Tortelli de Lima
Rejane Moraes dos Santos
Sandra Regina Santos Guimarães Ferreira
Selma de Cássia Rocha
Silmara Aparecida Ribeiro
Silmara Valéria Gomes Costa
Sílvia Maria Nicoletti de Lima
Sued Alves da Silva
Ricardo Aparecido Lima
Tania Regina Demétrio Corrêa
Tania Regina Ternes Holtz
Tiago de Jesus Ferreira de Almeida
Vanderlei Conceição Prestes
Vera Ferraz de Almeida Froes

MATEMÁTICA

Adriana de Paula Santos do Prado
Amanda M. de Moura Araujo
Anageiza Suski de Camargo
Anderson Antônio Corrêa
Andréa Siqueira
Cleberon Rodrigues de Moraes Lima
Daniele de J. Antunes O. Bicudo
Douglas Oliveira
Edeneia Ap. W. Kozach Fernandes
Eliane Ferreira de Oliveira
Jeferson Danilo Collecta
Luciana Ap. Turigoe
Maria Angela Godoi
Nilza A. Barros
Rita Lee Correa
Rita de Cássia Neves Biglia

CIÊNCIAS DA NATUREZA

Adriana Rezende
Alessandra Aparecida Machado
Angela M. B. Nicoletti Santos
Camila Chiavini Ribas Santos
Claudia Hatsumi Muruyama
Claudia Michelli de Oliveira
Cristina Luzia Muller Rodrigues
Danilo Domingues Maciel
Debora Conceição Dias de Almeida
Denise Pereira Menezes Kishimoto
Edilaine Cristina Costa
Elaine Felipe
Elenilza Antunes dos Anjos
Flaviane Cristina Bispo
Flávio Cesar Barbosa de Souza
Guaracy Chrischner Figueiredo Filho
Heros V. O. Passamai
João Felipe Lopes de Almeida
José Carlos Marins
Luciana Cidro de A. Silva
Mari Inez B. Poglish
Patricia Lara de Almeida
Sandra Aparecida de Almeida
Tatiana Kolomenconkovas
Thiago de Barros Lopes
Vanessa Cristina Lourenço

CIÊNCIAS HUMANAS

Adão Carlos Costa Moraes
Ana Paula Proença dos Santos
Bárbara Kulik Vasconcelos
Benedita Abigail Barros
Carlos Eduardo da Silva
Cassia Ávila Bueno da Silva
Claudete Rod. Proença Gastardeli
Cristiane Ap. Benfica Alves
Conceição Rodrigues F. de Souza
Danielle Lima
Daniele Nunes Santos
Edicleia de Oliveira Lara
Edilene Lopes da S. B. de Oliveira
Edna Regina de Jesus
Eleidimar Pereira Santos
Emerson Luiz Leite
Gislaine Silva Veiga de Carvalho
Janaina Ap. Pereira Ribeiro
Gislaine Oliveira Maria
Giuliano Santos Melo
Ilza Carla Cassu de Moraes
Jonaina Aparecida Lirya
José Vicente Nepomuceno
Juscelina Bandeira Gonçalves
Kátia da S. Camargo Corrêa
Luciane Chaves Godoy
Luciane de Camargo Moreira
Maria Aparecida de P. Rocha
Maria Irene de Campos A. Leme
Maria Izabel de Oliveira
Nelci dos Santos Oliveira
Patricia de Cassia Araujo
Roseli Chagas
Roselis de Jesus Rodrigues Rosa
Rubiane da Silva Moreira
Simone A. de A. Leite
Sueleni Alves da Silva
Tereza Luiza Custódio Leal
Thiago Dias de Oliveira
Vanessa Dominanda P. M. Carvalho

Equipe Técnica Operacional e Coautores da Educação Infantil

Edna dos Santos Mendes Castilho
Maria de Fátima Proença e Souza
Marieta Ap. de Jesus Augusto Leite
Adriana de Fátima Oliveira
Ana Amélia S. Araújo de Almeida
Andreia C. Ferreira
Ângela A. Silva de Campos Lima
Ângela Maria S. Proença Moraes
Bruna Pimenta
Carla Rabelo de Oliveira
Celia Regina Teixeira Ribeiro
Claudia Priscila Thomás da Silva
Cristiane de Melo Pedroso
Daniel de Oliveira
Daniele Rodrigues de Carvalho
Debora Cintia de Almeida
Debora Nascimento
Diego Lima de Oliveira
Elisete Silva dos Prazeres
Erica Sampaio Lima

Juliana Antunes
Leandra Castilho Ramos
Luciana Leite
Marcia Ramos
Maria Angelina G. Oliveira
Maria Flavia Alves Rodrigues
Maria José Araújo
Maria Lucia de A. Rosa Faria
Marisa Aparecida Veiga
Micheli Corrêa
Mirtes Aparecida de Oliveira
Patrícia Fonceca
Patrícia Ruotolo Fernandes
Sheila Cristiane Silva Rodrigues
Silvana Fortes da Costa Ilha
Sílvia Helena de Barros
Simone Rosa Pinha
Tania Cristina Mendes
Thais Castilho de Camargo Queiroz
Ticiane Barbosa

Flag Frutuoso Graciliano dos Santos
Glauca Pelichek Ramirez
Isabel Cristina de Sousa Almeida
Joana Alice Soares
Joelma Cordeiro
Josiane de Lima Mariosi da Silva

Valdecir Marcio da Cruz
Vanessa de Jesus Ladeira
Vanessa Graciela da Silva Yamamoto
Vanessa Macedo Ribeiro
Veronisse Gnoatto
Viviane Machado dos Santos Ferreira

Equipe de Revisão

Adriana Martins de Oliveira
Aleandra Marcondes de Oliveira Marques
Cintia de Almeida Sydow
Edna dos Santos Mendes Castilho
Maria de Fátima Proença e Souza
Marieta Ap. de Jesus Augusto Leite
Nara as Silva Dias
Regiane de Oliveira Rodrigues Siqueira
Regina Marques Mendes Nunes
Rubiane da Silva Moreira
Sabrina Gomes Alves de Machado

Equipe Gestora

Adriana Martins de Oliveira
Carmen Silvia Rosica Oliveira
Daniele de A. Proença Santos
Eunice Antunes
Fernanda Macena
Josicelle Carriel P. Neves
Lucimara Rocha de Oliveira
Mayra Serra de Falco Camargo
Nara Silva Diniz
Regina Felipe de Souza

... E todos os mais de 900 educadores deste município!!!

Carta de Apresentação

Caro (a) Educador (a),

A versão final da Diretriz Curricular Municipal (DCM) foi homologada em 18 de dezembro de 2019.

A DCM definirá conhecimentos e habilidades essenciais que todos os alunos de Itapeva/SP têm o direito de aprender, ano a ano, na Educação Básica.

Com ela, as Unidades Escolares e os educadores terão um importante “norte” para suas aulas. O documento lançado compreende as etapas da Educação Infantil e Ensino Fundamental.

A DCM foi construída em um processo democrático e colaborativo, que contou com cerca de aproximadamente 950 profissionais entre Técnicos especialistas, Gestores e Auxiliares de Desenvolvimento Infantil e Professores além da representatividade da sociedade civil na atuação do Conselho Municipal.

A versão final é resultado das revisões realizadas de acordo com recomendações de melhorias feitas para as versões anteriores, ao longo de dois anos, através de consulta pública.

De acordo com as normas legais e a BNCC (Base Nacional Comum Curricular), o currículo local, que para além da própria Base determina as aprendizagens e metodologias de ensino as quais julga adequadas e necessárias.

O trabalho, no entanto, está apenas começando. Para que a DCM chegue de fato às salas de aula e promova mudanças, é preciso pensar na sua implementação. Nesse sentido, é indispensável o envolvimento de todos, visto que você será o protagonista dessa implementação.

Contamos com a sua colaboração nessa importante e desafiadora tarefa de fazer desse documento, instrumento efetivo na vida de cada educando.

Patrícia Felício Matos
Secretária Municipal de Educação

SUMÁRIO

Ficha Técnica	02
Carta de apresentação	05
Introdução	07
1.Marco Legal	07
2.Marco Filosófico	08
3. Marco Situacional	10
4. Marco Teórico	12
4.1 Contextualização.....	12
4.2. As dez competências para a Educação Básica	18
4.3 Estrutura da Diretriz Curricular de acordo com a BNCC.....	20
4.4 Educação Integral e a Diretriz Curricular Municipal.....	20
4.4.1 Temas contemporâneos transversais.....	21
4.5 Educação Inclusiva e a Diretriz Curricular Municipal	22
4.5.1 Educação Especial - serviço em prol da educação inclusiva.....	24
4.5.2 Práticas pedagógicas inclusivas.....	25
4.6 A Educação Infantil e a Diretriz Curricular Municipal	28
4.6.1 A escola que sonhamos, a escola que queremos	29
4.6.2 A transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental..	31
4.6.3 Síntese das aprendizagens na Educação Infantil.....	32
4.7 O Ensino Fundamental e a Diretriz Curricular Municipal	33
5. Referências	38
6. Anexos Municipais	
6.1 Organizador Curricular da Educação Infantil	
6.2 Organizador Curricular do Ensino Fundamental	

Introdução

A **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)** é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de **aprendizagens essenciais** que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus **direitos de aprendizagem e desenvolvimento**, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996)¹, e está orientado pelos **princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva**, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN)², BNCC (2017, pág. 07).

Os currículos da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (BRASIL, 1996; ênfase adicionada). Essa orientação induziu à concepção do conhecimento curricular contextualizado pela realidade local, social e individual da escola e do seu alunado, que foi o norte das Diretrizes Curriculares Regionais, aqui documentadas, e já previamente traçada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE)⁵ ao longo da década de 1990, bem como de sua revisão nos anos 2000.

1. Marco Legal

A educação discutida e agora proposta pelas Diretrizes Curriculares Regionais alinha-se à BNCC (2017) quando os currículos identificam a comunhão de princípios e valores que, como já mencionado, estão presentes nas macro determinações e legislações educacionais do país, tais como:

- Constituição Federal³ – CF/19884
- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional⁴ – LDBN 9394/965
- Diretrizes Curriculares Nacionais – DCNs/20136
- Plano Nacional de Educação – PNE⁵ – Para a década 2014 – 2024
- LDB por força da Lei nº 13.415/2017
- Currículo Paulista 2019

¹ BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: Acesso em: 23 mar. 2017

² BRASIL. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão; Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica. Brasília: MEC; SEB; DICEI, 2013. Disponível em: Acesso em: 16 out. 2017.

³ CF: Para atender a tais finalidades no âmbito da educação escolar, a Carta Constitucional, no Artigo 210, já reconhece a necessidade de que sejam “fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (BRASIL, 1988)

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

⁵ PNE: O PNE afirma a importância de uma base nacional comum curricular para o Brasil, com o foco na aprendizagem como estratégia para fomentar a qualidade da Educação Básica em todas as etapas e modalidades (meta 7), referindo-se a direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento.

Dessa maneira, reconhecemos nos ditames dessas legislações citadas e, de modo especial na BNCC⁸ (2017, p.16), que “(...) *a educação tem um compromisso com a formação e com o desenvolvimento humano global, em suas dimensões intelectual, física, afetiva, social, ética, moral e simbólica*”.

2. Marco Filosófico

Construir esta Diretriz Curricular exigiu que todos os profissionais envolvidos se debruçassem exaustivamente sobre as várias teorias que se apresentam no atual contexto do processo de ensino e de aprendizagem na educação brasileira e na região Sudoeste Paulista. Partindo da visão de região integrada referendada no conceito de globalização apresentada pela BNCC (2017), que propõe que a ação educativa aconteça do local para o global, e firmando-se nos princípios identificados como **éticos**, **estéticos** e **políticos**; já presentes nas Diretrizes Curriculares Nacionais – DCNs (2013), estabelecemos que estes princípios subsidiem ações para promover a educação integral e a construção da identidade do alunado de nossa região como fundamento da Educação Básica: Educação Infantil e Anos Iniciais e Anos Finais do Ensino Fundamental – fomentando e ampliando os espaços de desenvolvimento e capacitando gestores(as) e profissionais da educação para os desafios do futuro ao proporcionar aprendizagens essenciais com equidade e qualidade, antevendo seus resultados.



Através dessas Diretrizes Curriculares Municipais, alinhadas com as indicações macroestruturais da BNCC (2017) e com os ditames gerais do Currículo Paulista (2019), e mediante as intenções educativas desse Município envolvido no processo de sua elaboração e consolidação, assumimos como **Missão na Educação**:

Missão:

“Promover uma Educação que possibilite aos aprendizes uma formação integral como cidadãos críticos, conscientes de seus direitos e deveres, agindo de forma humanizada e que, de maneira ética e estética, lhes possibilite respeitar as diferenças sendo estes partícipes e proativos para as comunidades nas quais se inserem, desenvolvendo as habilidades e competências essenciais ao exercício da cidadania e oportunizando reais

condições para o protagonismo de seu processo de formação e do seu próprio desenvolvimento”.

Segundo Vasconcellos (2013), se queremos (re)construir o currículo escolar tendo por base a atividade humana como princípio educativo, o que se deve fazer, pessoal e coletivamente, é desencadear processos educativos que tenham clareza sobre no que consiste essa mesma atividade humana, cujas dimensões situam-se em alguns aspectos que a fundamentam: Sensibilidade, Motivo, Finalidade, Realidade, Plano de Ação, Ação e Avaliação. E inserindo aqui, de maneira bem própria, a fundamental necessidade de reavaliar, corrigir, reconstruir e alterar percursos quando necessário para o bem comum, inclusive nos ditames da educação.

Considerando esta premissa, e entendendo a complexidade do fazer humano no que diz respeito à construção, produção, uso e disseminação do conhecimento e dos saberes essenciais ao seu próprio processo de desenvolvimento, é que se exige do indivíduo a consideração do seu entorno em relação aos aspectos físicos, cognitivos, culturais e sócioemocionais. Sendo assim, devemos sempre lembrar que o processo de humanização deverá permear as ações educacionais na construção dos saberes e, amparados no conceito de autonomia como condição para a gestão democrática, assumimos como **visão de futuro** para a educação:

Visão de futuro da Educação:

“Seremos reconhecidos por uma Educação de qualidade em um ambiente educativo acolhedor que propague o protagonismo e o dinamismo em espaços escolares adequados à cada faixa etária, valorizando os saberes prévios de cada educando e estimulando o desenvolvimento de suas habilidades e competências, garantindo os direitos e deveres que lhes são inerentes, respeitando a convivência com todas as diferenças e diversidades, resgatando os valores essenciais à vida humana, promovendo o respeito mútuo, a solidariedade, a honestidade, o diálogo e a busca pela verdade no processo educativo de tal sorte que assegurem práticas inovadoras e uso das tecnologias que lhes possibilitem ser agentes produtores e multiplicadores do conhecimento”.

Enquanto profissionais da educação e educadores conscientes de nosso papel social, refletimos com nossos pares acerca da necessidade de trazermos constantemente à memória os valores que sustentarão a educação municipal, considerando que o desejo de todos os envolvidos vai ao encontro do conceito de educação integral e humanizada, presente na BNCC (2017, p.14).

Abaixo seguem o rol dos valores que, a guisa de princípios, devam ser tratados como uma síntese dessa humanização proposta para a educação local, objetivando que seja ela uma educação transformadora das pessoas e das realidades, considerando suas várias dimensões e propondo que, nas ações educativas pedagógicas pratiquem-se valores, tais como:

VALORES

Equidade
Empatia
Tolerância
Honestidade
Respeito
Organização

Portanto, quando se propõem diretrizes dessa natureza, entendemos que sejam necessárias práticas educativas e curriculares que, pedagogicamente estejam fundamentadas em algumas atitudes e posturas educativas primordiais, tais como **Atitudes e posturas educativas embasadas em Valores.**

3. Marco Situacional

O município de Itapeva localiza-se na região Sudoeste do Estado de São Paulo com uma extensão territorial de 1.826 km², um dos maiores municípios em área territorial do Estado de São Paulo. Foi fundada por Antônio Furquim Xavier Pedroso em 20 de setembro de 1769. Sua economia está alicerçada na agricultura, pequenas e grandes indústrias, prestação de serviços e comércio.

A cidade de Itapeva tem historicamente uma vocação natural para as atividades ligadas ao setor primário. É um polo fundamental de produção, sendo líder na produção de grãos. A concentração da produção nas grandes propriedades deixou de absorver mão de obra como o fazia nas décadas anteriores em decorrência do fenômeno da mecanização da produção. Tal fato implica em aumento de produção no campo, mas também em sobra de mão de obra na cidade. Hoje a figura conhecida como "boia fria" tornou-se rara. Com a sobra de mão de obra o setor de comércio e serviço ficaram prejudicados, tanto porque não conseguiram absorver o excedente quanto porque não há implementação perene e sustentável de negócio.

Considerando as características rurais da região, o baixo Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (0,732), a acentuada fragilidade e as contradições socioeconômicas, pode-se perceber que a situação em que o município se encontra é o reflexo do país, marcado pelas desigualdades de renda e elevados níveis de pobreza. É um polo regional nos aspectos de justiça, saúde, educação e comércio. Hoje contamos com aproximadamente 93.892 habitantes, segundo o IBGE 2018.

Trata-se de um município inserido numa região com forte tradição religiosa, assim, as festas que aqui acontecem são conhecidas pela região, sendo marca da cidade o famoso bolinho de frango, também conhecido como "encapotado". Como curiosidade há uma antiga lenda sobre uma serpente que vive no subsolo da cidade, cuja cabeça está debaixo da catedral local. A cidade conta com uma tradicional orquestra denominada "Lira Itapevense" que se apresenta uma vez ao mês na praça central e também em outras festas. A escola de música Hugo Belézia e o Projeto Guri tem contribuído na educação musical dos itapevenses com o apoio da Secretaria Municipal de Educação e Cultura do Município.

Itapeva conta com vários espaços públicos de lazer como parques e praças revitalizados, espaços turísticos como o Parque Pilão D'Água, Sala Verde trazendo a

Mata do Carmo ao convívio urbano e marcando culturalmente a presença do homem, as quadras esportivas em diversos pontos da cidade, um teatro inaugurado recentemente, Teatro de Bolso “Prof.^a Terezinha Silva”, com toda a estrutura necessária para a realização de apresentações culturais e formação de artistas itapevenses, o qual abre portas para a comunidade artística, por meio deste espaço cultural, que também terá um caráter didático. Outro espaço é a Casa da Cultura construída em Taipa de Pilão (barro socado), no ano de 1881, foi reformada, restaurada e devolvida à população itapevense dispondo espaços para exposições artísticas, para a biblioteca municipal, entre outros espaços que se tornaram marcos identitários do município de Itapeva.

Para valorizar as diferentes dimensões municipais e a complexidade do desenvolvimento humano, cultural e físico com a proposição da utilização de capacidade integrativa no que tange interesses regionais inseridos aos conteúdos acadêmicos e curriculares, conforme se propõe na BNCC (2017) e no Currículo Paulista (2019), novos olhares e responsabilidades por parte das Comunidades familiares, culturais, sociais e políticas sobre a relevante importância de oportunizar maiores investimentos em educação. De tal forma que as Diretrizes Curriculares Municipais - DCM - identificaram-se as grandes potencialidades econômicas da região:

- ✓ Agronegócios, com destaque aos potenciais da agricultura familiar;
- ✓ Indústria Madeireira com Resinagem, Pinus e Papel e Celulose;
- ✓ Mineração,
- ✓ Turismo Ecológico (ecoturismo),
- ✓ Agroecologia.

Percebendo assim a fundamental necessidade de inserir abordagens temáticas desta natureza na Parte Diversificada dos currículos escolares, em práticas e projetos pedagógicos que fomentem o interesse das comunidades e que, ao conscientizar e incentivar a responsabilidade de todos os cidadãos incentivem o desenvolvimento econômico de maneira eficiente e adequada aos ditames dos processos de formação escolar.

O Sistema de Educação de Itapeva é constituído de 59 unidades educacionais distribuídas da seguinte forma: a Educação Infantil oferece atendimento em 18 EMEIs, 2 filantrópicas e 1 particular; o Ensino Fundamental em 25 escolas com Anos Iniciais, e 13 escolas de Anos Finais, e 1 unidade de Educação Especial, o Centro de Apoio Pedagógico Multidisciplinar. Destas 25 escolas de Anos Iniciais, 21 também oferecem atendimento às crianças da Educação infantil.

O município conta com duas propostas em relação ao Atendimento Educacional Especializado, ofertado nas salas de recursos, sendo Sala de Recursos Multifuncional (EMEI Mary Law, EM Auta Rolim e EM Antonio Maisano), que atende o público alvo da Educação Especial: alunos com deficiência, Altas Habilidades/Superdotação e Transtornos Globais do Desenvolvimento, e o Centro de Apoio Pedagógico Multidisciplinar, atendendo também o público alvo da Educação Especial: alunos com deficiência, Altas Habilidades/Superdotação e Transtornos Globais do Desenvolvimento. O atendimento é oferecido em contraturno ao ensino regular.

A Secretaria Municipal de Educação e Cultura conta com 3 Coordenadorias, 9 Supervisores de Educação Básica, 40 diretores, 64 coordenadores pedagógicos, 12 ATPs, 4 psicopedagogos, 1003 professores (PEB I, PEB II, ADI, Professor Auxiliar), 768 apoios escolares (secretário de escola, oficial administrativo, merendeiras, auxiliar de serviços gerais/escolares, orientador de alunos).

4. Marco Teórico

4.1 Contextualização

A construção de uma Diretriz Curricular que norteie as práticas da Educação municipal exigiu dos envolvidos uma efetiva imersão em estudos e teorias educacionais à luz da Psicologia da Aprendizagem e do Desenvolvimento para fundamentar posturas dos processos educacionais que se pretende desenvolver, levando-se em consideração a promulgação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) e do Currículo Paulista (2019), de forma a organizar os processos educacionais e promover mudanças cabíveis ao vigente cenário educacional, buscando assim uma justiça curricular e social.

Com embasamento nos documentos que se apresentam para fundamentar a construção desta Diretriz e sistematizar as redes de ensino locais, definiu-se a relevância e a urgência que exige, além da formação acadêmica e pedagógica dos docentes, a busca por subsídios para o desenvolvimento de habilidades sociais no fortalecimento de ações no que tange a constante e vigilante construção da cidadania e protagonismo do alunado.

Vislumbramos assim a necessidade de estudar teorias educacionais postuladas anteriormente à publicação dos referidos documentos norteadores, e para aquelas teorias que expressem o novo conceito humanizador e de formação integral proposto para os atendimentos educacionais, e que considerem os debates e os construtivos contextos no complexo cenário científico das explorações a respeito da educação e dos processos de ensino-aprendizagem na contemporaneidade.

Neste processo alcançou-se a “Práxis”⁶, ou seja, as práticas iluminaram-se das teorias que conjecturam a Base Nacional Comum Curricular (2017) e o Currículo Paulista (2019), enriquecidas pelas demonstrações dos resultados dos estudos já delineados pelos grupos de profissionais responsáveis pela elaboração das Diretrizes Curriculares, para que ao valorizar os procedimentos, vivências e experiências locais e regionais, fosse possível construir referências e proposições sobre as Habilidades e as Competências exigidas para o Ensino Fundamental, na BNCC (2017) Anos iniciais e Finais, e para a consolidação dos Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento propostos para a Educação Infantil.

Utilizando-nos da intencionalidade situacional dos interesses que caracterizam a região e o município de Itapeva, ao construir a Diretriz Curricular, objetivamos contribuir para desenvolver e ampliar os olhares e bases legais para os processos de escolarização, estabelecendo como visão de futuro a construção de uma sociedade justa e inclusiva, composta por sujeitos proativos, aptos à resolução de problemas e ao desempenho das Habilidades⁷ e Competências⁸ que poderão desenvolver através das vivências nas ações educativas formais.

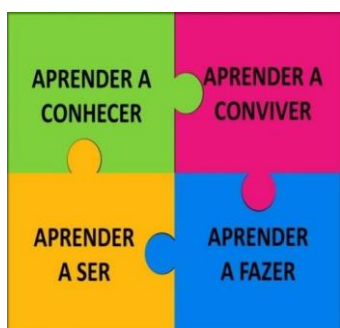
⁶ Práxis: segundo Vázquez (1977) a condição da prática enquanto fundamento da teoria não se verifica de modo direto e imediato. A prática não fala por si mesma e exige uma relação teórica com ela mesma, possibilitando, dessa forma, a uma verdadeira compreensão das práxis; segundo, por manterem, teoria e prática, relações de unidade e dependência, e não de identidade, aquela pode gozar de uma autonomia relativa. Essa autonomia é condição indispensável para que ela sirva à prática, pois ela se antecipa idealmente da prática e propicia uma prática ainda não objetivada, existente. (VÁZQUEZ, 1977). Ou seja, teoria e prática são elementos interligados, interdependentes. Ambas são necessárias e se complementam através das práxis. O sentido de uma está na relação com a outra. A prática sem a teoria, desprovida da reflexão filosófica, se constitui em atividade cega e repetitiva. A teoria sem o substrato da prática transformadora se constitui num vazio lógico abstrato. Não se concebe uma práxis teórica e tão pouco se admite colocar um sinal de igualdade entre práxis e pragmatismo.

⁷ Habilidades: práticas cognitivas, comunicativas e sócio- emocionais.

⁸ Competências: mobilização de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho.

Resgatando o conceito dos quatro pilares da educação da UNESCO (Delors, 1998), e utilizando de ferramentas de contextualização, criação, construção, e contemplação das diferentes dimensões de efetiva aprendizagem, consideramos a necessidade de redução da fragmentação dos saberes e do conhecimento escolar e estabelecemos o trabalho com projetos como um dos princípios metodológicos da ação educativa, visando o desenvolvimento integral das competências e habilidades através da interdisciplinaridade e por meio de uma educação acolhedora voltada para consideração e formação da integralidade dos sujeitos ao promover significados e sentidos mais amplos para as aprendizagens essenciais.

De tal modo que, a afirmação passa a ser a base para o nosso agir enquanto educadores e profissionais da educação. A partir deste, entende-se como necessário reformular também os processos avaliativos tratando-os de maneira formativa e de resultados, que considerem o contexto, as condições, e as dimensões para formas de registro e a instrumentalização diversificada, que deverão fazer-se presentes também na forma de divulgação dos resultados das respectivas e diferenciadas formas de avaliação,



contribuindo também com o conceito de integralidade do educando e diversidade do meio, também presentes na BNCC (2017).

Mediante essas reformulações e a atualização dos processos educativos formais em acordo com as normativas da BNCC (2017), foi estabelecida também como estratégia para alcance das metas e ações orientadas a utilização efetiva de **Metodologias Ativas** no processo de ensino-aprendizagem; considerando que a referida Base Nacional propõe uma mudança de atitude acerca do papel de educadores e educandos. Assim, o processo de educar devido a múltiplos fatores, tais como: a fluidez de diferentes versões e verdades sobre os saberes científicos e principalmente o acesso a uma vasta gama de informações e a celeridade de novas tecnologias, obriga que o saber escolar não seja mais amparado na transmissão de conhecimentos e impulsiona mudanças no cenário educacional. De maneira efetiva e consistente, cabem profundas reflexões a respeito da necessidade de inovações e **aplicação de tecnologias**, não só instrumentalizadas, mas principalmente quanto a adoção de posturas educativas que contemplem o novo cenário social e produtivo e que **promovam a formação integral viabilizando aos educandos aprendizagens significativas que lhes oportunizem o protagonismo, a proatividade e a consolidação de sua autonomia.**

Portanto, consideramos como justificativa que os objetivos de formação da BNCC (2017) estão em concordância com os objetivos de aprendizagens presentes no conceito de **Metodologias Ativas**⁹, principalmente sob a perspectiva de Moran e Bacich (2017), que colocam o aluno no centro dos processos escolares e promovem o desenvolvimento do autogerenciamento e de protagonismo na construção do seu conhecimento. E neste cenário entendemos que o acesso a essas metodologias oportunizará subsídios para as diferentes reflexões a respeito da necessidade de mudanças de posturas e da descentralização do papel dos educadores em sala de aula,

⁹ Metodologias Ativas são um conjunto de atividades organizadas, com a presença marcante da intencionalidade educativa, no qual o estudante deixa de ser um agente passivo e passa a ser um membro ativo no processo de aprendizagem por meio de estratégias pedagógicas que estimulam a apropriação e produção conhecimento, além da análise de problemas (CAMARGO & DAROS, 2018). Recurso didático para uma formação crítica e reflexiva no qual o aluno é protagonista no processo de construção do conhecimento desenvolvendo a capacidade de autogerenciar e autogovernar sua formação, com foco na realidade em que estão inseridos, reconhecendo problemáticas do mundo atual e intervindo a promover transformações necessárias (PRADO, 2012).

também suprindo a ação educativa de estratégias cabíveis para alcance da **efetiva aprendizagem**. Além do que, quando se fala no desenvolvimento da autonomia educacional é possível propiciar condições para o desenvolvimento da **Metacognição**¹⁰ como função essencial e potencializadora dos processos de aprendizagem e imprescindível às práticas educativas através das metodologias ativas com foco na autonomia e desenvolvimento socioemocional dos sujeitos envolvidos nos processos escolares.

Das características mais fortes dos ditames apresentados pela BNCC (2017), destaca-se a premissa do fixar do aluno no centro do processo de ensino-aprendizagem, e através dos estudos, pesquisas e dos perquirimentos epistemológicos sobre as tendências educacionais, fortalecemos e estabelecemos o **sociointeracionismo**¹¹ de Vygotsky (1939), como postura pedagógica imprescindível para o sucesso escolar, entendendo o sujeito e seu desenvolvimento numa perspectiva sociocultural e concebendo a aprendizagem que se constitui na interação com o meio; registrando neste documento essa escolha e determinação. A postura pedagógica embasada nessa concepção prevê foco nas interações e aprendizagens que ocorrem cotidianamente; e aliada ao conceito de **agrupamentos produtivos**¹², aqui conceituado por Perret-Clermont¹³ (1979), e também abordado no Marco Teórico, visando subsidiar as ações para a melhoria de indicadores educacionais e desenvolvimento integral do alunado, através da centralidade das necessidades dos alunos no processo educativo. Nesta perspectiva enaltecendo as aprendizagens sociais, as relações e a heterogeneidade como característica presente em qualquer grupo humano, que passam a serem vistas como fatores imprescindíveis para as interações na sala de aula e determinantes para a ampliação de repertório, melhoria da convivência, construtor de ambientes, superação das diferenças como também ferramenta para desenvolvimento de tolerância e equidade, fortalecimento de valores morais, promoção de confrontos e debates que estimulem a aprendizagem, ajuda e postura altruísta, e principalmente evolução das capacidades individuais. A centralização dos educandos no processo educacional somente poderá ser alcançada com procedimentos adequados que se iniciam através das considerações de posturas de todos os profissionais envolvidos no meio escolar acerca de teorias que conjecturam uma *aprendizagem significativa*, como também através da validação de estruturas e condições do educando para receber e processar informações. O que torna fundamental o aperfeiçoamento docente acerca da Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem. Um embasamento crucial para este documento norteador é acerca da **Aprendizagem Significativa** trazida por David Ausubel¹⁴ (1982), onde o teórico prevê a necessidade de que o aprendiz atue de forma ativa e não mais passiva e receptiva em seu processo de aprendizagem. Esse conceito está presente em premissas da BNCC

¹⁰ Metacognição consiste na capacidade do indivíduo de monitorar e autorregular os próprios processos cognitivos. “Aprender a aprender”

¹¹ 14 Sócio interacionismo: segundo Resende (2009) Vygotsky entende o homem e seu desenvolvimento numa perspectiva sociocultural, constituindo na interação com o meio em que está inserido. E por isso sua teoria ganha o nome de sócio interacionismo.

¹² O trabalho com os agrupamentos produtivos considera que os alunos têm saberes diferentes e pressupõe um trabalho em um sistema de ensino que possibilite que esses saberes sejam compartilhados, discutidos, confrontados, modificados, e que, ao mesmo tempo, possam trocar seus saberes relacionados aos conteúdos, como ainda pensar em estratégias para a resolução da situação problema demandada pelo professor, analisar os diferentes pontos de vista para realizar generalizações e negociar em um acordo que represente o grupo.

¹³ Segundo Perret-Clermont (1979) trata-se de um intercâmbio cognitivo, que traz avanços conceituais. O progresso alcançado quando os integrantes de um grupo confrontam pontos de vista moderadamente.

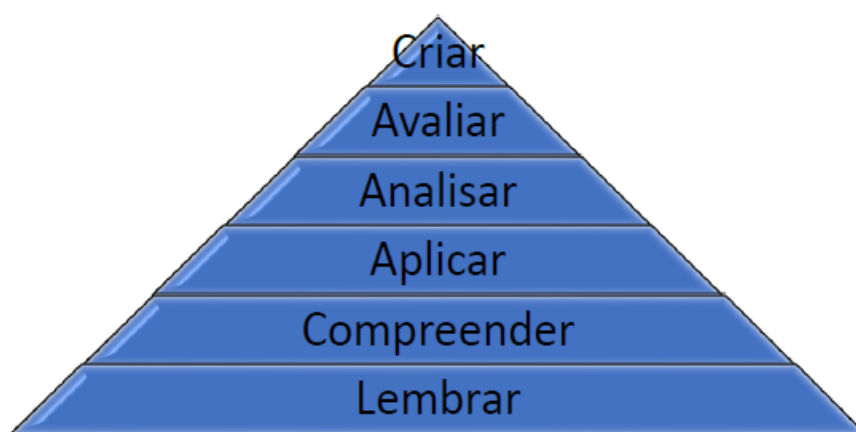
¹⁴ A teoria da aprendizagem de Ausubel (1982) propõe que os conhecimentos prévios dos alunos sejam valorizados, para que possam construir estruturas mentais utilizando, como meio, mapas conceituais que permitem descobrir e redescobrir outros conhecimentos, caracterizando, assim, uma aprendizagem prazerosa e eficaz.

(2017) e de teóricos aqui já referenciados, fixa-se como estratégia fundamental para aplicação dessa normativa conceitual – *A aprendizagem significativa*.

O conceito se reforça na perspectiva do atendimento das formas diversificadas do processo de aprender, através das quais se deve respeitar e considerar o educando em sua dimensão individualizada no trato do conhecimento, e onde há que se considerar aquilo que já sabe, para ensiná-los “de acordo”, ou seja onde deverá valorizar os ‘saberes prévios e as múltiplas inteligências’, que podem ser mais ou menos desenvolvidos. A aprendizagem significativa ocorre quando o aprendiz é capaz de receber novas informações e racionalizá-las de forma a construir uma interação com o que já sabe previamente e o que acabou de conhecer, avançando trajetórias de seu desenvolvimento e de seu aprendizado. Conforme propõe Ausubel (1982), o conhecimento que o sujeito já possui previamente é chamado de conceito subsunçor, ou seja, conceitos e proposições estáveis no sujeito, cuja estabilidade garante aos aprendizes a possibilidade de conhecer ideias novas agregando em seus conhecimentos prévios novas informações.

Com o objetivo de alcançar a maior eficácia possível no processo Ausubel (1982), sugere o uso de *organizadores prévios*, que são estruturas de introdução ao que se pretende apresentar, interligando o conhecimento que já existe com o que será apresentado, criando assim um espaço delimitado e indicativo, considerando formações de conceitos e assimilação de novos conceitos. Outro fundamento construtor para este marco do documento que visa a inovação através do desenvolvimento e fortalecimento de uma região educadora são as etapas concebidas por Benjamin Bloom (1956) através de uma taxonomia de aprendizagem eficiente. Trata-se de uma estratégia de ensino que organiza hierarquicamente os objetivos educacionais e determina verbos para o domínio cognitivo ao tempo que desenvolve de forma eficaz pensamentos de ordem superior, de tal forma que, fundamentada na Psicogênese do Desenvolvimento a luz de Piaget (1966), respeita as fases do educando quando combinada com as etapas em que as estruturas de aprendizagem demonstram-se.

A Taxonomia de Bloom tem como justificativa o principal conceito de habilidades trazidos pela BNCC (2017), sendo este a mobilização do conhecimento como consolidação da aprendizagem.



Considerando que, uma das principais mudanças estruturais e procedimentais em relação ao que norteia a BNCC (2017) e a construção da Diretriz Curricular Municipal, consiste na substituição do conceito de ensino-aprendizagem antes baseado em rol de conteúdos obrigatórios, voltando-se agora para o desenvolvimento de

Habilidades e Competências em aprendizagens essenciais – Ensino Fundamental I e II – e para os Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento – Educação Infantil – a serem mediadas nas práticas educacionais; termos que reforçam concepções acerca de processos, etapas e complexidade, em ações diferenciadas nas práticas pedagógicas proporcionadas.

Tal alteração não diz respeito apenas à mudança de terminologia, mas numa intensa consideração sobre realidades e os diagnósticos do e sobre o educando atendido. As competências e habilidades mencionadas estruturam-se em dimensões cognitivas, comunicativas e sócio emocionais que esses educandos precisam desenvolver para o alcance de uma aprendizagem significativa e eficiente, e de um desenvolvimento integral como cidadãos do presente e do futuro para maximização dos resultados obtidos nas avaliações escolares.

Desta forma, a Taxonomia de Bloom (1956), se expressa integrando conceitos acerca das fases e complexidades que as aprendizagens demonstram-se. A complexidade está contida nas habilidades que permeiam vários ciclos da educação Básica, e assim direcionam formas de trabalho que contemplem a progressão do desenvolvimento através de etapas complementares e sucessivas, tais como: introduzir, aprofundar e consolidar, presentes na BNCC (2017), e amparadas em conceitos como o de B. Bloom (1956) e objetivados na acepção da Aprendizagem Significativa de Ausubel (1982) e contemplando-se nas premissas do desenvolvimento ético-moral e cognitivo de J. Piaget (1966). Aliando assim as já citadas, a fundamental postura sócio interacionista de Lev Vygotsky (1982), com foco na mediação e a influência ambiental e de grupos na formação e desenvolvimento dos sujeitos, como também da abordagem de Wallon (1962) acerca da afetividade como fator determinante no desenvolvimento humano, cujo foco apresenta-se no afetar do educando por meio do estudado e no estabelecimento de vínculos entre educadores(as) e aprendizes, como também de aprendizes e conteúdos estudados, com considerações também das dimensões motoras e cognitivas aliadas a afetividade.



A construção do Marco Teórico exigiu a experienciação de processos, estudos e investigação que visam à composição e fundamentação teórica dos processos educacionais que derivarão deste, ou seja, todos os estudos foram trazidos e vivenciados pelas equipes técnicas afim de (re)significar conceitos educacionais que tem subsidiado as práticas educacionais. Trata-se de revisitá-las e sem dúvida, transformá-las, justificando a elaboração da presente Diretriz Curricular Municipal (2019), como resultado de olhares envolventes e situados sobre ações educativas a serem desenvolvidas através de atitudes e proposições de cunho mais amplo e que devem ser consolidadas no processo de formação do homem parafraseado em Sêneca (65 d.C.) “*Se queres ser universal valoriza tua aldeia*”.

Reforçando que o conceito de Intradisciplinaridade, Interdisciplinaridade e Transdisciplinaridade foi amplamente trabalhado principalmente acerca de Temas Contemporâneos Transversais (TCT) e nas orientações de abordagens que permeiam componentes, campos e ciclos educacionais.

E para consolidar as teorias até aqui elencadas e essenciais para a execução das ações educadoras, construiu-se de maneira muito própria a Parte Diversificada do Currículo, como um dos organizadores curriculares que visa garantir além do recomendado e determinado pela BNCC (2017) e pelo Currículo Paulista (2019), aquilo que nos é específico e fundamental: a nossa regionalidade, as nossas potencialidades, as possíveis estratégias para superação dos obstáculos e a oportunidade de desenvolvimento econômico valorizando os princípios, valores e reforçando sonhos educacionais de todos nós.

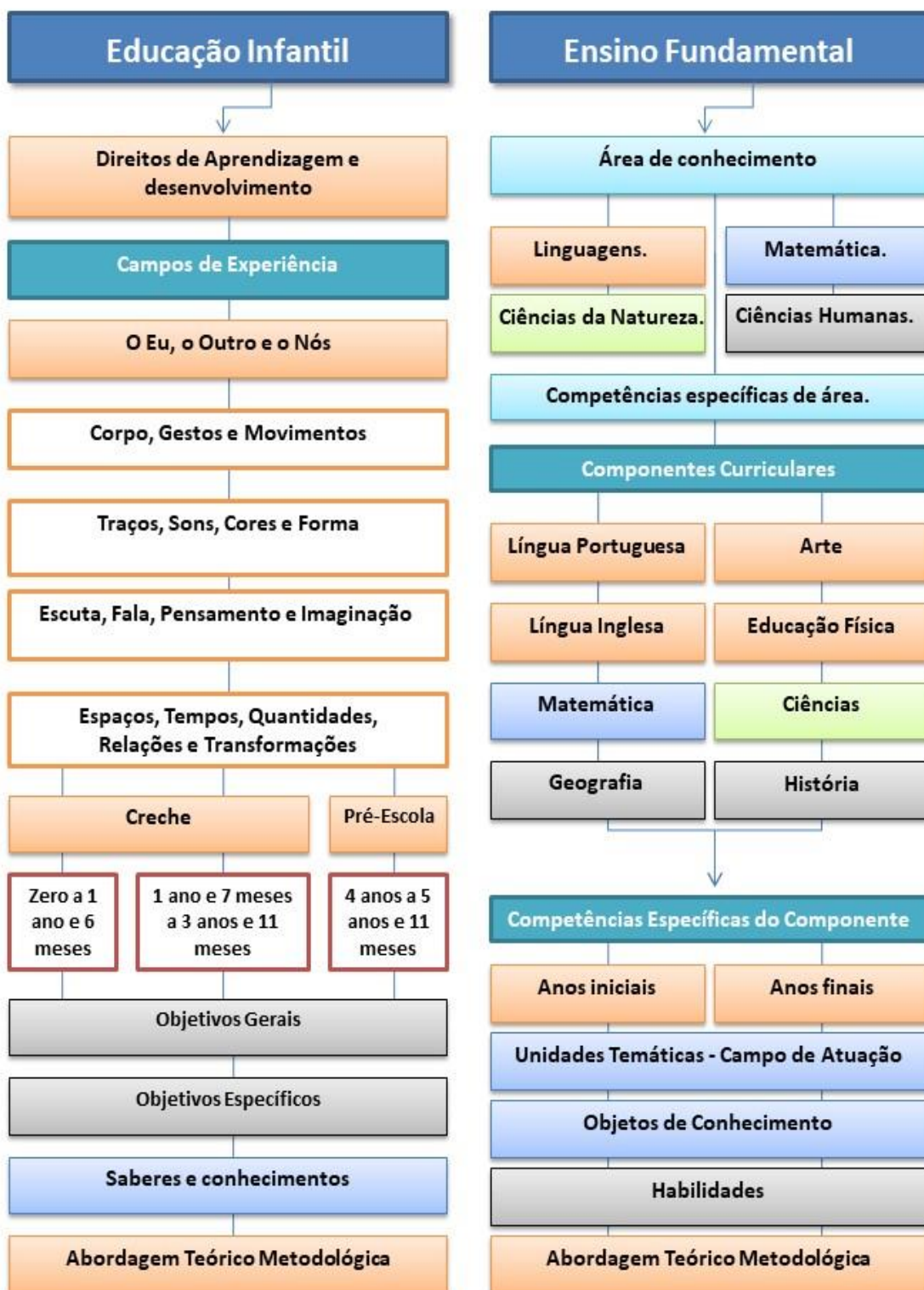
Acreditamos que assim, ao garantir saberes sobre o que nos é próprio, além de oportunizar a utilização da base teórica aqui construída, privilegia-se a possibilidade de trabalhar mais assertivamente com a transposição das condições teóricas das supracitadas concepções para práticas no cotidiano das escolas públicas local e da região onde vivemos, produzimos, e acima de tudo queremos e podemos ser felizes.

Formar cidadãos participantes em todas as instâncias da vida social contemporânea, o que implica articular os objetos convencionais da escola (...) às exigências postas pela sociedade comunicacional, informática e globalizada: maior competência reflexiva, interação crítica com as mídias e multimídias, conjunção da escola com outros universos culturais, conhecimento e uso da informática, formação continuada (aprender a aprender), capacidade de diálogo e comunicação com os outros, reconhecimento das diferenças, solidariedade, qualidade de vida, preservação ambiental. (LIBÂNEO, 2013, p. 8)

4.2 AS DEZ COMPETÊNCIAS PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA



ESTRUTURA DA DIRETRIZ CURRICULAR



4. ESTRUTURA DA DIRETRIZ CURRICULAR

4.4 Educação Integral e a Diretriz Curricular Municipal

Território Educativo no Currículo Integral - “O território não é apenas o conjunto dos sistemas naturais e de sistemas de coisas superpostas. O território tem que ser entendido como o território usado, não o território em si. O território usado é o chão mais a identidade. A identidade é o sentimento de pertencer àquilo que nos pertence. O território é o fundamento do trabalho, o lugar da residência, das trocas materiais e espirituais e do exercício da vida” (Milton Santos, 1999)

O nome “educação integral” induz a uma armadilha fácil: considerar que, se o aluno fica o dia inteiro na escola, ele tem acesso a uma educação integral. Porém, na verdade ficar mais tempo na escola não é necessariamente sinônimo de educação integral; passar mais tempo em aprendizagens significativas, sim.

A formação humana é um processo integral. Acontece o tempo inteiro, ao longo de toda a vida e em todos os espaços. É também trajetória social e trilha individual, em que valores, linhas de pensamento e formas de organização social se fundem com as escolhas, preferências e habilidades de cada um, portanto, é imprescindível que o contexto onde a aprendizagem ocorre, faça sentido para a vida dos educandos.

Respeitando-se esse contexto e considerando a Educação Integral como princípio, o currículo do município não poderia ser de outra forma, que não um currículo de Educação Integral.

O Currículo Municipal passa a trazer orientações que vão muito além de um conjunto de conteúdo, habilidades e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. Abre-se espaço para que sejam discutidos, ampliados e aprofundados conjuntos de orientações para integração curricular, bem como meios para melhorar as relações humanas e permitir o desenvolvimento do projeto de vida individual e coletivo, entre outros aspectos capazes de promover uma sociedade melhor e mais inclusiva, busca atender às especificidades de cada educando.

É necessário mudar o olhar que se tem sobre o educando, considerando suas potencialidades, interação com o meio, deixando a cultura do indivíduo e avançando para o sujeito, enquanto cidadão, com todas as variáveis que o envolve e o consolida numa sociedade democrática.

Sendo assim, a promoção da Educação Integral pressupõe garantir o desenvolvimento humano em todas as suas cinco dimensões:

- Dimensão física: relaciona-se à compreensão das questões do corpo, do autocuidado e da atenção à saúde, da potência e da prática física e motora.

- Dimensão emocional ou afetiva: refere-se às questões do autoconhecimento, da autoconfiança e capacidade de auto realização, da capacidade de interação na alteridade, das possibilidades de auto reinvenção e do sentimento de pertencimento.

- Dimensão social: refere-se à compreensão das questões sociais, à participação individual no coletivo, ao exercício da cidadania e vida política, ao reconhecimento e exercício de direitos e deveres e responsabilidade para com o coletivo.

- Dimensão intelectual: refere-se à apropriação das linguagens, códigos e tecnologias, ao exercício da lógica e da análise crítica, à capacidade de acesso e produção de informação, à leitura crítica do mundo.

- Dimensão cultural: diz respeito à apreciação e fruição das diversas culturas, às questões identitárias, à produção cultural em suas diferentes linguagens, ao respeito das diferentes perspectivas, práticas e costumes sociais.

Esse processo de desenvolvimento confere à escola um papel fundamental na promoção do território como educativo, primeiramente identificando os agentes, espaços, dinâmicas e saberes do lugar como potenciais educativos e depois, se esses são capazes de gerar aprendizagem.

Sob a ótica da concepção da Educação Integral, a escola é concebida como espaço de produção de conhecimento, pesquisa, construção de valores, participação coletiva e desenvolvimento da autonomia de alunos e profissionais. Além disso, funciona como um catalisador entre os espaços educativos e seu entorno, servindo como local onde os demais espaços podem ser ressignificados e os demais projetos, articulados. Buscar parcerias com organizações e atores do território, articulando políticas, planos, programas e ações intersetoriais para que o desenvolvimento da educação integral seja compreendido e incorporado como responsabilidade compartilhada entre diferentes setores da sociedade e da comunidade.

4.4.1 Temas Contemporâneos Transversais

Os Temas Contemporâneos Transversais (TCTs) buscam uma contextualização do que é ensinado, trazendo temas que sejam de interesse dos estudantes e de relevância para seu desenvolvimento como cidadão. O grande objetivo é que o estudante não termine sua educação formal tendo visto apenas conteúdos abstratos e descontextualizados, mas que também reconheça e aprenda sobre os temas que são relevantes para sua atuação na sociedade.

O Conselho Nacional de Educação (CNE) abordou amplamente sobre a transversalidade no Parecer N° 7, de 7 de abril de 2010:

A transversalidade orienta para a necessidade de se instituir, na prática educativa, uma analogia entre aprender conhecimentos teoricamente sistematizados (aprender sobre a realidade) e as questões da vida real (aprender na realidade e da realidade). Dentro de uma compreensão interdisciplinar do conhecimento, a transversalidade tem significado, sendo uma proposta didática que possibilita o tratamento dos conhecimentos escolares de forma integrada. Assim, nessa abordagem, a gestão do conhecimento parte do pressuposto de que os sujeitos são agentes da arte de problematizar e interrogar, e buscam procedimentos interdisciplinares capazes de acender a chama do diálogo entre diferentes sujeitos, ciências, saberes e temas (CNE/CEB, 2010, p. 24).

A incorporação de novos temas visa atender às novas demandas sociais e, garantir que o espaço escolar seja um espaço cidadão, comprometido “com a construção da cidadania pede necessariamente uma prática educacional voltada para a compreensão da realidade social e dos direitos e responsabilidades em relação à vida pessoal, coletiva e ambiental” (BRASIL, 1997, p. 15).

Nesse sentido, os Temas Contemporâneos Transversais (TCTs) de forma integrada podem instrumentalizar os estudantes para um maior entendimento da sociedade em que vivem. Na BNCC, os TCTs foram ampliados para quinze, distribuídos em seis macroáreas temáticas, dispostos na imagem a seguir:



Destaca-se a orientação de que os TCTs não devem ser trabalhados em blocos rígidos, em estruturas fechadas de áreas de conhecimento, mas, sim, que eles sejam desenvolvidos de um modo contextualizado e transversalmente, por meio de uma abordagem intradisciplinar, interdisciplinar ou transdisciplinar (preferencialmente).

É importante esclarecer que não se tem a pretensão de elencar uma única teoria e concepção para os Temas Integradores, mas, sim, definir pressupostos pedagógicos básicos para a abordagem deles de forma que não se descaracterize sua real finalidade.

Esses pressupostos buscam contribuir para que a educação escolar se efetive como uma estratégia eficaz na construção da cidadania do estudante e da participação ativa da vida em sociedade, e não um fim em si mesmo, conferindo a esses conteúdos um significado maior e classificando-os de fato como Temas Contemporâneos Transversais.

4.5 Educação inclusiva e a Diretriz Curricular Municipal



A educação inclusiva se respalda em princípios filosóficos, reconhecendo que todos nascemos iguais e com os mesmos direitos, entre eles o direito de convivermos com os nossos semelhantes; psicológicos, pois é pela interação com o grupo e com as diferenças que a aprendizagem acontece e legais, nos quais os direitos à educação são direitos reconhecidos originários, que decorrem do simples fato de o sujeito desses direitos ser pessoa humana.

A política de inclusão dos educandos com necessidades educacionais especiais (NEE) na rede regular de ensino vai além do seu acesso e permanência física junto aos demais, processo este denominado “*integração*”. Representa a superação de paradigmas tradicionais com modelos estáticos e homogeneizadores da educação, perpassando por caminhos de valorização da diversidade e conjugando a igualdade e a diferença como valores indissociáveis.

No contexto brasileiro, além da Constituição Federal (1988), a qual traz como objetivo fundamental “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer formas de discriminação” (art.3º, inciso IV), outras leis garantem os direitos de crianças e adolescentes com deficiência, entre elas a Convenção dos Direitos da Criança (CDC), o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, (LDB, Lei nº 9394/96). Juntamente, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) estabelece a igualdade de condições de acesso, permanência, continuidade, qualidade e de desenvolvimento integral dos alunos com necessidades educacionais especiais.

A Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017), fundamentada por princípios éticos, políticos e estéticos visa à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

Assim, “expressa o compromisso do Estado Brasileiro com a promoção de uma educação integral voltada ao acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno de todos os estudantes, com respeito às diferenças e enfrentamento à discriminação e ao preconceito”. Neste contexto, reconhecendo que as necessidades dos educandos são específicas e distintas reforça os princípios inclusivos ressaltando valores, atitudes, desenvolvimento integral e a prática da *equidade* como preceitos que suprem as demandas específicas da diversidade.

Para fins de organização de serviços específicos, a Política define como público da educação especial os educandos com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento (TGD) (atualmente denominado Transtorno do Espectro do Autismo) e os com altas habilidades/superdotação (AH/SD). Vale destacar que tais condições isoladas não determinam a associação de necessidades educacionais especiais.

O Plano Nacional de Educação 2014, entre as 20 metas, determina na meta 4, que nos próximos dez anos seja “*universalizado, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/ superdotação, o acesso à Educação Básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados*”.

Segundo a Declaração de Salamanca:

“...o conceito de “necessidades educacionais especiais” passará a incluir, além das crianças portadoras de deficiências, aquelas que estejam experimentando dificuldades temporárias ou permanentes na escola, as que estejam repetindo continuamente os anos escolares, as que sejam forçadas a trabalhar, as que vivem nas ruas, as que moram distantes de quaisquer escolas, as que vivem em condições de extrema

pobreza ou que sejam desnutridas, as que sejam vítimas de guerra ou conflitos armados, as que sofrem de abusos contínuos físicos, emocionais e sexuais, ou as que simplesmente estão fora da escola, por qualquer motivo que seja.”

4.5.1 Educação especial – serviço em prol da educação inclusiva

Por Educação Especial, modalidade de educação escolar, conforme especificado na LDBEN (1996) em seu artigo 58 e no Decreto nº 3298/99 artigo 24, entende-se por um processo educacional definido por uma proposta pedagógica, assegurando um conjunto de recursos e serviços, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todos os níveis, etapas e modalidades da educação. Tal auxílio será disponibilizado através de projetos de acessibilidade, profissionais de atendimento educacional especializado, profissionais de apoio, sala de recursos multifuncionais e centros de apoio pedagógicos especializados.

Os documentos normativos sugerem políticas públicas e educacionais que visam o respeito as peculiaridades dos alunos com necessidades educacionais especiais, contemplando com ações efetivas de modo a garantir o conhecimento geral (científico) pela sala comum e também ao específico (NEE) através do Atendimento Educacional Especializado.

O Conselho Nacional de Educação, por meio da Resolução CNE/CEB nº 4/2009, institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Educação Básica, a qual esclarece:

Art. 2º O AEE tem como função complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem.

Complementando, pontua:

Art. 5º O AEE é realizado, prioritariamente, nas salas de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, em centro de atendimento educacional especializado de instituição especializada da rede pública ou de instituição especializada comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a secretaria de educação ou órgão equivalente dos estados, do Distrito Federal ou dos municípios.

Este atendimento que deverá ser organizado nas salas de recursos multifuncionais, tem como função fundamental desenvolver a autonomia e independência do aluno na escola e fora dela, aprimorando seu desenvolvimento integral para melhor participação na sociedade. Estendendo suas atribuições para todo respaldo necessário a comunidade escolar e as famílias, através de atendimentos, capacitações, orientações, avaliações e encaminhamentos.

Além do atendimento educacional especializado, outros suportes profissionais são de extrema importância para a efetivação do acesso e participação do aluno com NEE na rotina da escola. Entre eles estão a equipe multidisciplinar e outros como descreve a Lei nº 13.146/2015, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência – LBI (Estatuto da Pessoa com Deficiência) em seu artigo 28º:

XI – formação e disponibilização de professores para o atendimento educacional especializado, de tradutores e intérpretes da Libras, de guias intérpretes e de profissionais de apoio;

Em relação ao profissional de apoio, no artigo 3º acrescenta e o define:

XIII – profissional de apoio escolar: pessoa que exerce atividades de alimentação, higiene e locomoção do estudante com deficiência e atua em todas as atividades escolares nas quais se fizer necessária, em todos os níveis e modalidades de ensino, em instituições públicas e privadas, excluídas as técnicas ou os procedimentos identificados com profissões legalmente estabelecidas;

Neste excerto da lei evidencia-se a atuação deste profissional que disponibilizará apoio ao aluno nas atividades de cuidados e atenção básicas as quais apresentará dependência no ambiente escolar. Em situações de incertezas e desconhecimento das necessidades do educando, a LBI orienta:

§ 1º A avaliação da deficiência, quando necessária, será biopsicossocial, realizada por equipe multiprofissional e interdisciplinar e considerará: I – os impedimentos nas funções e nas estruturas do corpo; II – os fatores socioambientais, psicológicos e pessoais; III – a limitação no desempenho de atividades; e IV – a restrição de participação.

A educação especial não é mais sinônimo de escola ou classe especial, hoje, integra-se a proposta pedagógica da escola regular em caráter complementar ou suplementar.

4.5.2 Práticas pedagógicas inclusivas

Não é mais aceitável atribuir a responsabilidade pelo aluno exclusivamente ao professor, sendo essa uma visão unilateral, inconsequente e com certeza, de insucesso. O aluno pertence a escola e a aprendizagem acontece em todos os momentos da convivência escolar. Segundo Minetto (2008),

Acreditar que somente o professor está despreparado seria muito simplista. Muitas escolas necessitam urgentemente rever suas concepções filosóficas, procedimentos de ensino e organização com a participação de todos.

Currículo e BNCC se complementam para assegurar as aprendizagens essenciais. Na construção de um documento norteador e atualizado que organize diretrizes curriculares na perspectiva da educação inclusiva, a Base orienta sobre a necessidade de:

- Organizar componentes curriculares de *forma interdisciplinar*, com estratégias *dinâmicas, interativas e colaborativas*;
- Selecionar e aplicar metodologias e estratégias *diversificadas*, recorrendo a *ritmos diferenciados* e a *conteúdos complementares*, para trabalhar com as necessidades de diferentes grupos;
- Construir e aplicar procedimentos de *avaliação formativa* de processo ou de resultado que levem em conta os contextos e as condições de aprendizagem;
- Propor situações e procedimentos de *motivação e engajamento* pela aprendizagem;
- Prever e prover *recursos didáticos e tecnológicos* eficazes;
- *Capacitar* os professores;
- *Capacitar* demais educadores da escola.
- Contextualizar os conteúdos dos componentes curriculares tornando-os *significativos* no tempo e no espaço.

Um currículo em ação que considera a autonomia da escola diante da diversidade de sua comunidade e das características dos seus alunos garante a concretização do acesso, permanência e da qualidade da educação para todos preconizada pela legislação brasileira. Perante as particularidades dos educandos, a LDB orienta em seu art. 59 que “os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais: currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica, para atender às suas necessidades”. Este propósito será praticado por ações de adaptações/adequações curriculares, Plano de ensino individualizado (PEI) e Tecnologia Assistiva.

As adaptações são realizadas somente quando necessário, no momento em que a proposta geral não satisfaça as necessidades do educando, mesmo sendo apresentado com metodologias diversificadas. Há uma preocupação com a não clareza dos conceitos práticos e com isso surgir dois currículos, o regular e o especial, havendo assim o risco da escola retroceder a modelos de “*integração*”, organizados em classes especiais.

Sasaki (2009) contribui destacando as seis áreas de acessibilidade nos âmbitos político, administrativo e pedagógico a concretizar pelas escolas:

Arquitetônico (eliminação ou desobstrução de barreiras ambientais);
atitudinal (prevenção e eliminação de preconceitos, esteriótipos, estigmas e quaisquer discriminações); Comunicacional (adequação de código e sinais);
Metodológico (adequação e flexibilização de técnicas e teorias, abordagens e métodos pedagógicos); Instrumental (adaptação de aparelhos, materiais, recursos e equipamentos pedagógicos);
Pragmáticos (eliminação de barreiras invisíveis nas políticas e no amparo legal vigente).

Analisando tais áreas, percebe-se que alguns desses suportes e práticas são de responsabilidade da educação especial e seus profissionais, porém, parte deles demandam esforços da escola regular, incorporando tais prioridades no PPP e desenvolvendo condutas e posturas de respeito e crença. Fica explícita a relação entre acessibilidade e empoderamento de concepções, recursos e abordagens metodológicas específicas.

A pensar na prática das adaptações curriculares é imprescindível definir alguns passos determinantes como: ter conhecimento prévio do estágio de desenvolvimento do aluno através de instrumentos de observação, portfólios e/ou contato com especialistas (o que já sabe, suas habilidades, suas dificuldades), olhar para o currículo base (competências e habilidades previstas), pensar na necessidade de adaptar (modificações mais significativas) ou somente adequar (modificações menos significativas) tais conhecimentos (flexibilizar, substituir, complementar quanto ao tempo, conhecimentos, metodologias), determinar uma sequência didática (com metas claras, sequenciais e compatíveis ao desenvolvimento do aluno) e avaliar (produto manifesto pelo aluno e processo resultado do planejamento docente).

A avaliação nos preceitos inclusivos é eficaz quando centrada na relação do aluno com o conhecimento organizado para a sua individualidade no contexto do grupo com devolutivas e reflexões processuais e contínuas.

As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Resolução CNE/CEB nº 2/2001) em seu art. 8º diz que há de se considerar pelas escolas processos de avaliação adequados ao desenvolvimento do aluno que apresenta NEE, respeitando a frequência obrigatória para tal. Com isso orienta o acompanhamento pedagógico individual e subjetivo do aluno.

A BNCC também orienta sobre a avaliação formativa no sentido de manter educandos e educadores informados sobre a aprendizagem adquirida, bem como no sentido de identificar dificuldades e auxiliar os alunos a superá-las.

Considerando a diversidade das necessidades educacionais especiais que os educandos podem apresentar, não se deve generalizar as adaptações curriculares, mas organizá-las de forma singular, podendo ser simples e com poucas modificações do currículo geral ou ser mais significativa. O que define tais abrangências não são as expectativas do profissional ou da família, e sim o educando real com suas características e seu contexto.

Dois fatores são cruciais para o sucesso da inclusão educacional: a *matrícula precoce* dos educandos com características de necessidades educacionais especiais já na etapa da educação infantil e a *parceria e conscientização da família* quanto ao processo da inclusão educacional.

A intervenção precoce, oferecida naturalmente pela escola e a sua proposta pautada no desenvolvimento infantil proporciona ganhos, ao nível do desenvolvimento e educação das crianças, melhora o nível de funcionamento da família e produz benefícios econômicos e sociais a longo prazo.

Estudos recentes reafirmam a importância do diagnóstico e intervenção precoce, definindo como determinante para o desenvolvimento integral da criança em situação de risco ou já na condição de NEE. É na primeira infância que o desenvolvimento da linguagem, da sociabilidade, do pensamento simbólico, do desenvolvimento físico acontece com mais intensidade e qualidade, sendo imprescindíveis para que o desenvolvimento cognitivo e afetivo aconteça a contento.

A educação da criança é uma tarefa a ser dividida entre profissionais e famílias. Porém, assim como os profissionais, os pais também demonstram inseguranças frente a tal tarefa. Nenhuma família está preparada e deseja ter um filho atípico, muitos demonstram sentimentos de luto, de negação, de culpa, e nesse sentido necessitam passar por situações de acolhida, orientação e muitas vezes acompanhamento para desempenhar seus papéis, considerando a carga emocional, física e até mesmo financeira envolvida no processo de aceitação e luta pelo desenvolvimento de seu filho. Fortalecidos eles serão o braço direito da escola na tomada de decisões, na aplicação de

aprendizagens sistematizadas, sendo também a ponte entre o serviço especializado e a escola.

É importante partir do princípio de que a inclusão de TODOS, na escola, independentemente do seu talento ou de sua deficiência, reverte-se em benefícios para os educandos, para os educadores e para a sociedade em geral. TODAS as crianças, sem distinção, podem beneficiar-se das experiências obtidas no ambiente educacional.

Os educandos com deficiência, em especial, quando em ambiente inclusivo, podem apresentar melhor desempenho no âmbito educacional, social e ocupacional. Eles aprendem como atuar e interagir com seus pares no mundo “real”. (FERREIRA e GUIMARÃES, 2003).

4.6 A Educação Infantil e a Diretriz Curricular Municipal

Em nossas mãos emerge a oportunidade de grandes transformações, a construção de uma nova cultura voltada para a criança como centro de todo o processo educativo, assumindo e reconhecendo uma educação que visa sua integralidade, uma educação voltada para a inclusão com vista as demandas contemporâneas da sociedade. Para que isso de fato se consolide a infância não pode ser negada, urge concretizar-se o que preconiza o art. 9º da DCNEI onde as interações e as brincadeiras sejam de fato a essência de todo o trabalho desenvolvido na Educação Infantil. É através das **interações** que a criança se constrói como ser social, que se reconhece e reconhece o outro, enquanto que a **brincadeira** é a linguagem, é a forma como ela reconhece o mundo e se comunica com ele. Dois eixos norteadores que exigem experiências significativas com intencionalidade de um educador comprometido com a infância e com a criança.

A Educação Infantil de Itapeva, compreende bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas, se fazendo necessário constituir-se através de duas metodologias de trabalho sendo a “Cultura da Infância” que inclui os bebês e as crianças bem pequenas (0 a 3 anos) e a “Ludicidade e Letramento” que inclui crianças pequenas (4 a 5 anos).

A **Cultura da Infância** vem dar visibilidade aos bebês e crianças bem pequenas quando o educador escuta e acolhe suas falas, expressões, sentimentos, gostos, gestos, entre outras formas de expressão. A qualidade das interações, do brincar e consequentemente no desenvolvimento emocional, psíquico e cognitivo de nossos bebês e crianças bem pequenas dependerá dos vínculos estabelecidos pelos educadores. E uma vez acolhedora dos pequenos, cada escola de Educação Infantil de Itapeva deve ser um espaço de construção e de convívio de particularidades e valores, onde estes educadores exercem como modelo grandes influências no processo de desenvolvimento integral de nossas crianças. Afetos positivos nas interações das crianças com os adultos geram sentimentos de segurança e prazer. Precisamos promover experiências voltadas às interações e a uma “cultura da infância” que possibilite refletir sobre as múltiplas opções nos espaços sociais, promovendo diferentes formas de pensar, de agir e de criar com e para crianças dessa faixa etária. Se queremos bebês e crianças pequenas curiosas, felizes, solidárias e confiantes precisamos organizar os espaços acolhedores, seguros e agradáveis, mas também instigadores da sua vontade de explorar, saber mais e aprender. As grandes conquistas como andar e falar irão se ampliando na medida que oportunizamos o contato com os elementos de nossa cultura. Nesse sentido, a família, a escola e o meio cultural são fundamentais para apresentar novas informações. Sabemos que o mais importante não é dar para os pequenos brinquedos prontos, mas deixar que escolham os materiais, que toquem, montem, desmontem, sacudam, cheirem, sintam, descobrindo o mundo por meio do brincar. O brincar heurístico é uma atividade

exploratória espontânea, que constitui esta cultura pois envolve a exploração de objetos de várias propriedades, elementos da natureza combinados com a curiosidade e com coordenação de seus movimentos e sensações. Todo o corpo deve ser envolvido nas suas descobertas e na construção de sua cultura pois para ela se torna parte do brinquedo e também do mundo e quanto mais simples for o brinquedo, mais imaginação desenvolverá. Diante disso devemos respeitá-las em suas especificidades e necessidades valorizando-as como portadoras e construtoras de cultura.

A Ludicidade e o Letramento para as crianças pequenas de 4 a 5 anos, é fator determinante um educador brincante, um educador que trabalhe o lúdico com ludicidade, um tanto redundante, mas é a postura e as relações afetivas deste educador que determinará ludicidade às experiências das crianças. É esta ludicidade que garantirá experiências prazerosas, seja através de jogos e brincadeiras, seja através do faz de conta, seja através de tantas outras linguagens de direito da criança. O letramento acontece quando as práticas de oralidade, leitura e escrita se apresentam em um contexto social, quando a literatura infantil se torna caminho para este processo de construção da cultura escrita. Dessa forma, *“atividades de expressão como o desenho, a pintura, a brincadeira de faz de conta, a modelagem, a construção, a dança, a poesia e a própria fala são essenciais na formação da identidade, da inteligência e da personalidade da criança, além de constituírem as bases para a aquisição da escrita como instrumento cultural complexo”* (MELLO, 2005). Assim como estas linguagens são formas de expressão e de comunicação, a escrita também é, trazê-la com sentido e entendê-la como linguagem contribuirá para o letramento com crianças pequenas de 4 a 5 anos, onde aprendem que escrevemos para nos comunicar, expressar informações, ideias e sentimentos, através do registro na escrita espontânea. Como afirma Vigotsky, que da mesma forma que a linguagem oral é apropriada pela criança naturalmente, a partir da necessidade social da fala, a escrita precisa se fazer uma necessidade também da criança, pois vivemos numa sociedade que se fala, lê e escreve. Em suma, desejamos que a escrita se apresente em nossas escolas de forma que a criança sinta a necessidade dela, como um ato cultural, e que essa necessidade de aprender a escrever seja natural, assim como a necessidade de falar. É preciso entender a escrita não como um conjunto de letras a serem “decoradas”, mas como uma linguagem escrita, que permita à Educação Infantil assumir um papel importante na formação de leitores e de sujeitos competentes do sistema de escrita, respeitando a criança como produtora de cultura.

4.6.1 A escola que sonhamos, a infância que queremos...

Diante do presente documento um universo de possibilidades estará aberto para que o educador possa imergir juntamente com as crianças nas suas vivências e nesse mundo de cultura por meio dos campos de experiências que tornam a prática cotidiana uma prazerosa forma de interpretar e se envolver com os bebês, crianças bem pequenas e as crianças pequenas. É nesse sentido que nossa Proposta Municipal assume um compromisso com a infância, em que a criança seja um sujeito ativo, com “vez” e “voz”, onde esteja junto no planejamento destas ações, a **participar** das decisões, como um ser que pensa, que está junto, se tornando sujeitos destes processos. Queremos uma nova cultura escolar onde se preconiza a qualidade das interações, e que estas sejam constantes neste cotidiano, onde o **conviver** é princípio que garantirá que a crianças e adultos, crianças e crianças de diferentes faixas etárias, adultos, crianças e famílias tenham a oportunidade de se relacionar cotidianamente, e que se tornem parte da política da escola. A este educador, inserido neste processo de convivência cabe a “escuta” atenta desta criança, buscando interpretá-la e entendê-la. É a partir desta “escuta” que

compreenderemos o que elas estão querendo nos dizer e assim vamos conhecendo a criança valorizando e respeitando suas diferentes formas de expressão. Nesse sentido, os processos dialógicos devem garantir à criança o direito de se **expressar**, de se desenvolver e aprender, dando a ela oportunidades para comunicar o que sentiu, o que viu e o que viveu através das linguagens da arte, da música, da fotografia, da fala, do teatro, da dança, da cultura escrita, do desenho, do faz de conta, enfim, do “jeito” delas.

Assumimos neste documento que o **brincar** é a linguagem das crianças, é o canal de comunicação dela com o mundo, é cotidianamente que elas precisam brincar através do faz de conta, que elas tenham brinquedos estruturados e não estruturados para explorar, trazendo para elas os elementos sociais e naturais de nossa cultura e da cultura de outros povos, ampliando as possibilidades para a criação e a construção da cultura da infância. Brincar constitui o “ser”, cria a memória das coisas, do uso destas coisas e como consequência aprendem suas características, sejam elas de ordem relacional, da fala, da imaginação, da criatividade, da construção do pensamento lógico que vai adquirindo pouco a pouco no decorrer de sua vida escolar.

Os campos de experiências foram pensados de forma integrada para se estabelecer no decorrer dos momentos da jornada da educação infantil, não se estabelecendo em atividades isoladas, mas em todo o processo desafiados pelos saberes e conhecimentos através das abordagens metodológicas e objetivos de desenvolvimento e aprendizagem. Cabe a escola promover situações em que as crianças estejam fisicamente, mentalmente, e emocionalmente envolvidas nas experiências oferecidas ao mesmo tempo que considera o vínculo intimamente ligado a aprendizagem. Olhar nos olhos dos bebês e das crianças pequenas, deve ser uma atitude permanente, uma forma de “ser” na escola refletindo este “olhar” para as famílias também. Queremos educadores que se interessem por suas histórias e sejam mediadores de suas experiências. Queremos crianças curiosas, investigadoras se envolvendo em pesquisas sobre a história, sobre os elementos do mundo social e natural. Que elas possam **explorar** a área externa da escola e além dos muros da escola, que reconheçam as transformações do meio em que vivem e que se reconheçam parte dele e de uma cultura. Queremos ainda, crianças pesquisadoras do cancionário infantil brasileiro, das brincadeiras de outras regiões, dos sons naturais e culturais que fazem parte de suas vivências, entre outras condições do mundo físico, social e cultural, favorecendo assim o conhecer e o reconhecer-se parte integrante de uma cultura e que esta diversidade esteja presente em nossas escolas através de objetos da cultura, instrumentos musicais, esculturas, pinturas, desenhos, obras de artistas, artesãos e também das próprias crianças no espaço escolar. É através de todas estas experiências que promovemos o **conhecer-se**, o reconhecer-se como pessoa, como ser humano. Queremos adultos que se tornem também cada vez mais humanos, sensíveis à criança e à infância e que possibilitem a ela construir sua identidade pessoal, social e cultural, acreditando em suas possibilidades e construindo uma imagem positiva de si e de seu grupo de convívio.

Reiteramos aqui a importância dos direitos de aprendizagem e o desenvolvimento das crianças onde **conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se** permearão os campos de experiências através de objetivos de desenvolvimento e aprendizagem gerais e específicos, e abordagens metodológicas que descrevem as práticas pedagógicas. Estes objetivos estão contextualizados potencializando as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças e respeitando a faixa etária preconizada pela BNCC: de zero a 1 ano e 6 meses, BERÇÁRIO I e BERÇÁRIO II, de 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses, MATERNAL I e MATERNAL II e 4 anos a 5 anos e 11 meses, PRÉ I e PRÉ II.

**DIREITOS DE APRENDIZAGEM E
DESENVOLVIMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

- Conviver com outras crianças e adultos, em pequenos e grandes grupos, utilizando diferentes linguagens, ampliando o conhecimento de si e do outro, o respeito em relação à cultura e às diferenças entre as pessoas.
- Brincar de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), de forma a ampliar e diversificar suas possibilidades de acesso a produções culturais. A participação e as transformações introduzidas pelas crianças nas brincadeiras devem ser valorizadas, tendo em vista o estímulo ao desenvolvimento de seus conhecimentos, sua imaginação, criatividade, experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais.
- Participar ativamente, com adultos e outras crianças, tanto do planejamento da gestão da escola e das atividades propostas pelo educador quanto da realização das atividades da vida cotidiana, tais como a escolha das brincadeiras, dos materiais e dos ambientes, desenvolvendo diferentes linguagens e elaborando conhecimentos, decidindo e se posicionando.
- Explorar movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza, na escola e fora dela, ampliando seus saberes sobre a cultura, em suas diversas modalidades: as artes, a escrita, a ciência e a tecnologia.
- Expressar, como sujeito dialógico, criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, por meio de diferentes linguagens.
- Conhecer-se e construir sua identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento, nas diversas experiências de cuidados, interações, brincadeiras e linguagens vivenciadas na instituição escolar e em seu contexto familiar e comunitário. (BRASI, 2017)

4.6.2 A transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental

De acordo com a BNCC (BRASIL,2017) a transição entre essas duas etapas da Educação Básica requer muita atenção, para que haja equilíbrio entre as mudanças introduzidas. Para garantir integração e continuidade dos processos de aprendizagens das crianças, respeitando suas singularidades e as diferentes relações que elas estabelecem com os conhecimentos, assim como a natureza das mediações de cada etapa, torna-se necessário estabelecer estratégias de acolhimento e adaptação tanto para as crianças quanto para os educadores, de modo que a nova etapa se construa com base no que a criança sabe e é capaz de fazer, em uma perspectiva de continuidade de seu percurso educativo. Para isso, cabe ao fundamental, apoderar-se das informações

contidas em relatórios, portfólios e outros registros que evidenciem os processos vivenciados pelas crianças ao longo de sua trajetória na Educação Infantil para contribuir com a história de vida escolar de cada criança que inicia o Ensino Fundamental. Conversas ou visitas e troca de materiais entre os educadores das escolas de Educação Infantil e de Ensino Fundamental – Anos Iniciais também são importantes para facilitar a inserção das crianças nessa nova etapa da vida escolar. (BRASIL, 2017)

Além disso, para que as crianças superem com sucesso os desafios da transição, é indispensável um equilíbrio entre as mudanças introduzidas, a continuidade das aprendizagens e o acolhimento afetivo. Nessa direção, considerando os direitos e os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, apresenta-se a síntese das aprendizagens esperadas em cada Campo de Experiências. Essa síntese deve ser compreendida como elemento balizador e indicativo de objetivos a serem explorados em todo o segmento da Educação Infantil, e que serão ampliados e aprofundados no Ensino Fundamental, e não como condição ou pré-requisito para o acesso ao Ensino Fundamental (BRASIL, 2017).

4.6.3 Síntese das aprendizagens na Educação Infantil

SÍNTESE DAS APRENDIZAGENS	
O eu, o outro e o nós	Respeitar e expressar sentimentos e emoções. Atuar em grupo e demonstrar interesse em construir novas relações, respeitando a diversidade e solidarizando-se com os outros. Conhecer e respeitar regras de convívio social, manifestando respeito pelo outro.
Corpo, gestos e movimentos	Reconhecer a importância de ações e situações do cotidiano que contribuem para o cuidado de sua saúde e a manutenção de ambientes saudáveis. Apresentar autonomia nas práticas de higiene, alimentação, vestir-se e no cuidado com seu bem-estar, valorizando o próprio corpo. Utilizar o corpo intencionalmente (com criatividade, controle e adequação) como instrumento de interação com o outro e com o meio. Coordenar suas habilidades manuais.
Traços, sons, cores e formas	Discriminar os diferentes tipos de sons e ritmos e interagir com a música, percebendo-a como forma de expressão individual e coletiva. Expressar-se por meio das artes visuais, utilizando diferentes materiais. Relacionar-se com o outro empregando gestos, palavras, brincadeiras, jogos, imitações, observações e expressão corporal.

SÍNTESE DAS APRENDIZAGENS

Escuta, fala, pensamento e imaginação	Expressar ideias, desejos e sentimentos em distintas situações de interação, por diferentes meios. Argumentar e relatar fatos oralmente, em sequência temporal e causal, organizando e adequando sua fala ao contexto em que é produzida. Ouvir, compreender, contar, recontar e criar narrativas. Conhecer diferentes gêneros e portadores textuais, demonstrando compreensão da função social da escrita e reconhecendo a leitura como fonte de prazer e informação.
Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações	Identificar, nomear adequadamente e comparar as propriedades dos objetos, estabelecendo relações entre eles. Interagir com o meio ambiente e com fenômenos naturais ou artificiais, demonstrando curiosidade e cuidado com relação a eles. Utilizar vocabulário relativo às noções de grandeza (maior, menor, igual etc.), espaço (dentro e fora) e medidas (comprido, curto, grosso, fino) como meio de comunicação de suas experiências. Utilizar unidades de medida (dia e noite; dias, semanas, meses e ano) e noções de tempo (presente, passado e futuro; antes, agora e depois), para responder a necessidades e questões do cotidiano. Identificar e registrar quantidades por meio de diferentes formas de representação (contagens, desenhos, símbolos, escrita de números, organização de gráficos básicos etc.).

4.7 O Ensino Fundamental e a Diretriz Curricular Municipal

O Ensino Fundamental, com nove anos de duração, é a etapa mais longa da Educação Básica, atendendo estudantes entre 6 e 14 anos. Há, portanto, crianças e adolescentes que, ao longo desse período, passam por uma série de mudanças relacionadas a aspectos físicos, cognitivos, afetivos, sociais, emocionais, entre outros. Como já indicado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de Nove Anos (Resolução CNE/CEB nº 7/2010)²⁸, essas mudanças impõem desafios à elaboração de currículos para essa etapa de escolarização, de modo a superar as rupturas que ocorrem na passagem não somente entre as etapas da Educação Básica, mas também entre as duas fases do Ensino Fundamental: Anos Iniciais e Anos Finais.

A BNCC do **Ensino Fundamental – Anos Iniciais**, ao valorizar as situações lúdicas de aprendizagem, aponta para a necessária **articulação com as experiências vivenciadas na Educação Infantil**. Tal articulação precisa prever tanto a **progressiva sistematização** dessas experiências quanto o desenvolvimento, pelos alunos, de novas **formas de relação** com o mundo, novas possibilidades de ler e formular hipóteses sobre os fenômenos, de testá-las, de refutá-las, de elaborar conclusões, em uma atitude ativa na construção de conhecimentos.

Nesse período da vida, as crianças estão vivendo mudanças importantes em seu processo de desenvolvimento que repercutem em suas relações consigo mesmas, com os outros e com o mundo. Como destacam as DCN, a maior desenvoltura e a maior autonomia nos movimentos e deslocamentos ampliam suas interações com o espaço; a

relação com múltiplas linguagens, incluindo os usos sociais da escrita e da matemática, permite a participação no mundo letrado e a construção de novas aprendizagens, na escola e para além dela; a afirmação de sua identidade em relação ao coletivo no qual se inserem resulta em formas mais ativas de se relacionarem com esse coletivo e com as normas que regem as relações entre as pessoas dentro e fora da escola, pelo reconhecimento de suas potencialidades e pelo acolhimento e pela valorização das diferenças.

Ampliam-se também as experiências para o desenvolvimento da oralidade e dos processos de percepção, compreensão e representação, elementos importantes para a apropriação do sistema de escrita alfabética e de outros sistemas de representação, como os signos matemáticos, os registros artísticos, midiáticos e científicos e as formas de representação do tempo e do espaço. Os alunos se deparam com uma variedade de situações que envolvem conceitos e fazeres científicos, desenvolvendo observações, análises, argumentações e potencializando descobertas.

As experiências das crianças em seu contexto familiar, social e cultural, suas memórias, seu pertencimento a um grupo e sua interação com as mais diversas tecnologias de informação e comunicação são fontes que estimulam sua curiosidade e a formulação de perguntas. O estímulo ao pensamento criativo, lógico e crítico, por meio da construção e do fortalecimento da capacidade de fazer perguntas e de avaliar respostas, de argumentar, de interagir com diversas produções culturais, de fazer uso de tecnologias de informação e comunicação, possibilita aos alunos ampliar sua compreensão de si mesmos, do mundo natural e social, das relações dos seres humanos entre si e com a natureza.

As características dessa faixa etária demandam um trabalho no ambiente escolar que se organize em torno dos interesses manifestos pelas crianças, de suas vivências mais imediatas para que, com base nessas vivências, elas possam, progressivamente, ampliar essa compreensão, o que se dá pela mobilização de operações cognitivas cada vez mais complexas e pela sensibilidade para apreender o mundo, expressar-se sobre ele e nele atuar.

Nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, a ação pedagógica deve ter como foco a alfabetização a fim de garantir amplas oportunidades para que os alunos se apropriem do sistema de escrita alfabética de modo articulado ao desenvolvimento de outras habilidades de leitura e de escrita e ao seu envolvimento em práticas diversificadas de letramentos. Como aponta o Parecer CNE/CEB nº 11/2010²⁹, “os conteúdos dos diversos componentes curriculares [...], ao descortinarem às crianças o conhecimento do mundo por meio de novos olhares, lhes oferecem oportunidades de exercitar a leitura e a escrita de um modo mais significativo”. (BRASIL, 2010).

Ponderando a acerca dos direitos que devem ser garantidos aos educandos no 1º e 2º Ano do Ensino Fundamental que se espera que a criança se alfabetize. Isso significa que a alfabetização deve ser o foco da ação pedagógica e nos 3º aos 5º Ano o trabalho com a Formação leitora, ampliando-se o letramento, por meio da progressiva incorporação de estratégias de leitura em textos de nível de complexidade crescente (BNCC, 2017), baseando-se nessas premissas estabelece-se aqui uma linha de trabalho que venha garantir a efetividade desses direitos.

Ao longo do Ensino Fundamental – Anos Iniciais, a progressão do conhecimento ocorre pela **consolidação das aprendizagens anteriores** e pela **ampliação das práticas** de linguagem e da experiência estética e intercultural das crianças, considerando tanto seus interesses e suas expectativas quanto o que ainda precisam aprender. Ampliam-se a autonomia intelectual, a compreensão de normas e os interesses pela vida social, o que lhes possibilita lidar com sistemas mais amplos, que dizem

respeito às relações dos sujeitos entre si, com a natureza, com a história, com a cultura, com as tecnologias e com o ambiente.

Além desses aspectos relativos à aprendizagem e ao desenvolvimento, na elaboração dos currículos e das propostas pedagógicas devem ainda ser consideradas medidas para assegurar aos alunos um **percurso contínuo de aprendizagens entre as duas fases do Ensino Fundamental**, de modo a promover uma maior integração entre elas. Afinal, essa transição se caracteriza por mudanças pedagógicas na estrutura educacional, decorrentes principalmente da diferenciação dos componentes curriculares. Como bem destaca o Parecer CNE/CEB nº 11/2010, “os alunos, ao mudarem do professor generalista dos anos iniciais para os professores especialistas dos diferentes componentes curriculares, costumam se ressentir diante das muitas exigências que têm de atender, feitas pelo grande número de docentes dos anos finais” (BRASIL, 2010). Realizar as necessárias adaptações e articulações, tanto no 5º quanto no 6º ano, para apoiar os alunos nesse processo de transição, pode **evitar ruptura no processo de aprendizagem**, garantindo-lhes maiores condições de sucesso.

Ao longo do **Ensino Fundamental – Anos Finais**, os educandos se deparam com **desafios de maior complexidade**, sobretudo devido à necessidade de se apropriarem das diferentes lógicas de organização dos conhecimentos relacionados às áreas. Tendo em vista essa maior especialização, é importante, nos vários componentes curriculares, **retomar e ressignificar as aprendizagens do Ensino Fundamental – Anos Iniciais no contexto das diferentes áreas**, visando ao aprofundamento e à ampliação de repertórios dos mesmos.

Nesse sentido, também é importante **fortalecer a autonomia** desses adolescentes, oferecendo-lhes condições e ferramentas para acessar e interagir criticamente com diferentes conhecimentos e fontes de informação.

Os educandos dessa fase inserem-se em uma faixa etária que corresponde à transição entre infância e adolescência, marcada por intensas mudanças decorrentes de transformações biológicas, psicológicas, sociais e emocionais. Nesse período de vida, como bem aponta o Parecer CNE/CEB nº 11/2010, ampliam-se os vínculos sociais e os laços afetivos, as possibilidades intelectuais e a capacidade de raciocínios mais abstratos. Os estudantes tornam-se mais capazes de ver e avaliar os fatos pelo ponto de vista do outro, exercendo a capacidade de descentração, “importante na construção da autonomia e na aquisição de valores morais e éticos” (BRASIL, 2010).

As mudanças próprias dessa fase da vida implicam a compreensão do adolescente como sujeito em desenvolvimento, com singularidades e formações identitárias e culturais próprias, que demandam práticas escolares diferenciadas, capazes de contemplar suas necessidades e diferentes modos de inserção social.

Conforme reconhecem as DCN, é frequente, nessa etapa, observar forte adesão aos padrões de comportamento dos jovens da mesma idade, o que é evidenciado pela forma de se vestir e também pela linguagem utilizada por eles. Isso requer dos educadores maior disposição para entender e dialogar com as formas próprias de expressão das culturas juvenis, cujos traços são mais visíveis, sobretudo, nas áreas urbanas mais densamente povoadas (BRASIL, 2010).

Destacamos então o **Protagonismo juvenil** com a atuação dos jovens na sociedade destaca-se pela ideia e proposta, mas não pela ação, especificamente no contexto do nosso município. Neste sentido vemos um forte potencial em nossos alunos e certamente o poder transformador. Para tanto, a atuação primeira requer sensibilização e empoderamento consciente dos nossos alunos e professores na atuação social as quais podem ser gratificantes e eficientes.

Definimos como linha de trabalho a atuação do exercício efetivo dos Grêmios estudantis, a organização e acompanhamento formativo dos mesmos, criando oportunidades de ascensão e construindo junto a eles seu propósito enquanto colegiado.

Há que se considerar, ainda, que a cultura digital tem promovido mudanças sociais significativas nas sociedades contemporâneas. Em decorrência do avanço e da multiplicação das tecnologias de informação e comunicação e do crescente acesso a elas pela maior disponibilidade de computadores, telefones celulares, *tablets* e afins, os estudantes estão dinamicamente inseridos nessa cultura, não somente como consumidores. Os jovens têm se engajado cada vez mais como protagonistas da cultura digital, envolvendo-se diretamente em novas formas de interação multimidiática e multimodal e de atuação social em rede, que se realizam de modo cada vez mais ágil. Por sua vez, essa cultura também apresenta forte apelo emocional e induz ao imediatismo de respostas e à efemeridade das informações, privilegiando análises superficiais e o uso de imagens e formas de expressão mais sintéticas, diferentes dos modos de dizer e argumentar, característicos da vida escolar.

Todo esse quadro impõe à escola desafios ao cumprimento do seu papel em relação à formação das novas gerações. É importante que a instituição escolar preserve seu compromisso de estimular a reflexão e a análise aprofundada e contribua para o desenvolvimento, no estudante, de uma atitude crítica em relação ao conteúdo e à multiplicidade de ofertas midiáticas e digitais. Contudo, também é imprescindível que a escola compreenda e incorpore mais as novas linguagens e seus modos de funcionamento, desvendando possibilidades de comunicação (e também de manipulação), e que eduque para usos mais democráticos das tecnologias e para uma participação mais consciente na cultura digital. Ao aproveitar o potencial de comunicação do universo digital, a escola pode instituir novos modos de promover a aprendizagem, a interação e o compartilhamento de significados entre professores e estudantes.

Além disso, e tendo por base o compromisso da escola de propiciar uma formação integral, balizada pelos direitos humanos e princípios democráticos, é preciso considerar a necessidade de desnaturalizar qualquer forma de violência nas sociedades contemporâneas, incluindo a violência simbólica de grupos sociais que impõem normas, valores e conhecimentos tidos como universais e que não estabelecem diálogo entre as diferentes culturas presentes na comunidade e na escola.

Em todas as etapas de escolarização, mas de modo especial entre os estudantes dessa fase do Ensino Fundamental, esses fatores frequentemente dificultam a convivência cotidiana e a aprendizagem, conduzindo ao desinteresse e à alienação e, não raro, à agressividade e ao fracasso escolar. Atenta a culturas distintas, não uniformes nem contínuas dos estudantes dessa etapa, é necessário que a escola dialogue com a diversidade de formação e vivências para enfrentar com sucesso os desafios de seus propósitos educativos.

A compreensão dos estudantes como sujeitos com histórias e saberes construídos nas interações com outras pessoas, tanto do entorno social mais próximo quanto do universo da cultura midiática e digital, fortalece o potencial da escola como espaço formador e orientador para a cidadania consciente, crítica e participativa.

Nessa direção, no Ensino Fundamental – Anos Finais, a escola pode contribuir para o delineamento do projeto de vida dos estudantes, ao estabelecer uma articulação não somente com os anseios desses jovens em relação ao seu futuro, como também com a continuidade dos estudos no Ensino Médio. Esse processo de reflexão sobre o que

cada jovem quer ser no futuro, e de planejamento de ações para construir esse futuro, pode representar mais uma possibilidade de desenvolvimento pessoal e social.

5. REFERÊNCIAS GERAIS

AUSUBEL, D. P. **A aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel.** São Paulo: Moraes, 1982.

BLOOM, Benjamin S. **Taxonomia de objetivos educacionais;** domínio afetivo. Por Benjamin S. Bloom, David R. Krathwohl, Bertran B. Masia. Trad. De Jurema Alcides Cunha. Porto Alegre. Editora Globo, 1973.

BRASIL, **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: [https://www.senado.leg.br/atividade/const/com1988/con1988_15.12.2016/art_5_.asp]. Acesso em: 10 nov. 2018.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC).** Educação é a Base. Brasília: MEC/CONSED/UNDIME, 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf]. Acesso em: 06 jul. 2018.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica.** Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. CURRÍCULO PAULISTA: UMA CONSTRUÇÃO COLABORATIVA 516

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases do Brasil 9394/96.** Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. 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 dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 2003. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ LEIS/2003/L10.639.htm]. Acesso em: 10 nov. 2018.

BRASIL. Lei 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. 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, 2008. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007- 2010/2008/lei/111645.htm]. Acesso em: 10 nov. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010. Fixa as **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos.** Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf]. Acesso em: 08 jul. 2018.

ONU. Transformando nosso mundo: agenda 2030 para o desenvolvimento sustentável. Nova York: ONU, 2015. Disponível em: [https://nacoesunidas.org/pos2015/agenda2030/]. Acesso em: 10 nov. 2018.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: história.** Secretaria de Educação. Ensino Fundamental. Brasília: MEC/ SEF, 1998. BRASIL, Portaria nº 202, de 10 de maio 2018. Institui o Pacto Nacional de Enfrentamento à Violência LGBTfóbica. Brasília: Ministério de Estado dos Direitos Humanos, 2018. Disponível em: [<http://www.mdh.gov.br/biblioteca/lgbt/portaria-no-202-2018-institui-o-pacto-nacionalde-enfrentamento-a-Violencia-lgbtfobica/> view]. Acesso em: 10 nov. 2018.

CAVALARI, Rosa Maria Feiteiro. Os limites do movimentos estudantil 1964-1980. Campinas, Faculdade de Educação Unicamp, 1987.

CITY, Elizabeth A.; ELMORE, Richard F.; FIARMAN, Sarah E.; TEITEL, Lee. Rodadas Pedagógicas – como o trabalho em redes pode melhorar o ensino e a aprendizagem. Tradução: Maria Cristina Monteiro. Porto Alegre: Penso, 2014.

DELORS, J. et al. **Educação: um tesouro a descobrir: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI.** São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 1998.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2009.

GOLDSCHMIED, E.; JACKSON, S. **Educação de 0 a 3 anos: o atendimento em creche.** 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ITAPEVA. **Diretrizes Curriculares – vol. I e IV.** Doutora Zita Ana Lago Rodrigues [et. al.] Secretaria Municipal de Educação – Itapeva / São Paulo: 2012.

LEMOV, Doug. **Aula nota 10: 49 técnicas para ser um professor campeão de audiência;** Tradução: Leda Beck. – São Paulo: Da Boa Prosa: Fundação Lemann, 2011.

LEMOV, Doug. **Aula nota 10: Guia Prático – Exercício para atingir proficiências nas 49 técnicas e maximizar o aprendizado;** – São Paulo: Da Boa Prosa: Península, 2012.

LEMOV, Doug. **Aula nota 10 2.0: 62 técnicas para melhorar a gestão de sala de aula.** – São Paulo: Fundação Lemann, Elos Educacional, FGB Ebape: Editora Penso Artmed, 2017.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática.** 5. ed. Goiânia: MF Livros, 2008.

LUHMANN, Niklas. **Legitimação pelo Procedimento.** Brasília: Universidade de Brasília, 1980.

LUZ, Sérgio Edgar da. **A organização do Grêmio Estudantil.** 2ª ed. São Paulo, SEE, 1998.

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

_____. **Mudando a educação com metodologias ativas.** Coleção Mídias Contemporâneas. Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens. Vol. II, PG: Foca FotoPROEX/UEPG, 2015.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento.** 6ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

Perret-Clermont, A.N., Perret, J.F. y Bell, N. (1991) **The social construction of meaning and cognitive activity in elementary school children.** En L.B. Resnick, J.M. Levine y Teasley, S.D. (eds.) Perspectives on Socially Shared Cognition, 41-62. [La construcción social del significado y la actividad cognitiva en niños de la escuela elemental] Perret-Clermont, A.N.. (1984) **La Construcción de la Inteligencia en la Interacción Social.** Madrid:

Visor). Piaget, J. e Garcia, R. (1982) **Psicogénesis e Historia de la Ciência.** México: Siglo Veintiuno.

PIAGET, Jean. **O diálogo com a criança e o desenvolvimento do raciocínio.** São Paulo: Scipione, 1997

POERNER, Arthur José. **O poder do jovem – História da participação política dos estudantes brasileiros.** Rio de Janeiro, Editora Civilização Brasileira, 1968.

PONCE, Branca Jurema; ROSA, Sanny. **Políticas curriculares do Estado Brasileiro, trabalho docente e função dos professores como intelectuais.** Revista Teias, Rio de Janeiro, v. 15, n. 39, p. 43-58, 2014. Disponível em Acesso em: 04 out. 2015. Prado ML, Velho MB, Espíndola DS, Sobrinho SH, Backes VMS. **Arco de Charles Marguerz:** refletindo estratégias de metodologia ativa na formação de profissionais de saúde. Esc Anna Nery Ver Enferm [serial on the internet]. 2012 [cited 2016 Nov 12];16(1):172-7. Available from: <http://www.scielo.br/pdf/ean/v16n1/v16n1a23.pdf>

RABELLO, E.T. e PASSOS, J. S. **Vygotsky e o desenvolvimento humano.** Disponível em RODRIGUES, Zita Ana Lago. **O ensino da Filosofia no Brasil no contexto das políticas educacionais contemporâneas em suas determinações legais e paradigmáticas.** In: Educ. rev., Curitiba, n. 46, p. 69-82, dez. 2012. Disponível em . Acessos em: 09 out. 2017. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40602012000400006>. Sánchez Vásquez, Adolfo 1980 (1967) **Filosofía de la praxis** (México: Fondo de Cultura Económica).

SANTOMÉ, J. T. **Currículo escolar e justiça social: o cavalo de Troia da educação.** Porto Alegre: Penso, 2013.

SÃO PAULO (Estado). **Secretaria da Educação Currículo Paulista: Educação Infantil e Ensino fundamental I e II.** Coordenação Geral. Maria Inês Fini. São Paulo: SEE, 2019.

SÃO PAULO (Estado). **Secretaria da Educação. Currículo do Estado de São Paulo: Ciências Humanas e suas tecnologias / Secretaria da Educação; coordenação geral, Maria Inês Fini; coordenação de área, Paulo Miceli. – 1. ed. atual. – São Paulo: SE, 2011.**

SÃO PAULO (Estado). **Secretaria da Educação. Currículo do Estado de São Paulo: Ciências da Natureza e suas tecnologias / Secretaria da Educação; coordenação geral,**

Maria Inês Fini; coordenação de área, Paulo Miceli. – 1. ed. atual. – São Paulo: SE, 2011.

SÃO PAULO (Estado). **Secretaria da Educação. Currículo do Estado de São Paulo: Matemática e suas tecnologias / Secretaria da Educação; coordenação geral, Maria Inês Fini; coordenação de área, Paulo Miceli. – 1. ed. atual. – São Paulo: SE, 2011.**

SÃO PAULO (Estado). **Secretaria da Educação. Currículo do Estado de São Paulo: Linguagens e suas tecnologias / Secretaria da Educação; coordenação geral, Maria Inês Fini; coordenação de área, Paulo Miceli. – 1. ed. atual. – São Paulo: SE, 2011.**

SÊNECA. **Tratado sobre a Clemência.** Tradução de Ingeborg Braren. Petrópolis: Vozes, 1990.

SNYDERS, Georges., **?Es Possível Aplicar em Francia una Pedagogia Inspirada en Makarenko?**, Berlim, Alemanha, Educadores dei Mundo, 13-5, 1988. Alunos Felizes: Reflexão Sobre Alegria na Escola a Partir de Textos Literários, Rio De Janeiro, Ed. Paz e Terra, 1993.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura. **Educação: um tesouro a descobrir.** Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. UNESCO do Brasil, 2010.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura. **Repenser l'éducation: vers un bien commun mondial?** Paris, UNESCO, 2015.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura. **Glossário de Terminologia Curricular.** Paris, Bureau Internacional de Educação da UNESCO, 2016a.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura. **Educação para Cidadania Global: tópicos e objetivos de aprendizagem.** Paris, UNESCO, 2016.

VASCONCELLOS, Celso dos S. Avaliação - **concepção dialética-libertadora do processo de avaliação escolar.** 4. ed., São Paulo: Libertad, 1994 (Cadernos Pedagógicos do Libertad, v. 3) Wallon, H. (1941-1995). **A evolução psicológica da criança.** Lisboa, Edições 70 (1959-1975). *Psicologia e educação da infância.* Lisboa, Estampa.

SUPLINO, Maryse. **Currículo funcional natural: guia prático para a educação na área do autismo e deficiência mental** - Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência; Maceió: ASSISTA, 2005. p

_____. **Áreas de formação e treinamento** da Cine-F 2013 : manual que acompanha a Classificação Internacional Normalizada da Educação 2011 / tradução Andreza J. Meireles. – Brasília : Inep, 2017.

ARANHA, M.S.F. **Referenciais para construção de sistemas educacionais inclusivos – a fundamentação filosófica – a história – a formalização.** Versão preliminar. Brasília: MEC/SEESP, nov. 2003.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular.** Educação é a Base. Brasília, DF: Conselho Nacional de Secretários de Educação – CONSED; União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação, 2017.

_____. **Constituição (1988).** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 5 out. 1988.

_____. **Declaração de Salamanca.** Brasília, 1994. Disponível em

.....

_____. **Lei de Diretrizes e Bases do Brasil – Lei nº 9394/96.** Brasília: MEC, 1996.

_____. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência – Lei nº 13.146/15.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm; acesso em: 18 novembro 2019.

_____. **Manual de orientação: Programa de implantação de sala de recursos multifuncionais.** MEC/SEESP. 2010.

_____. **Saberes e Práticas da Inclusão – Avaliação para Identificação das Necessidades Educacionais Especiais,** SEESP/ MEC, Brasília, 2005.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Adaptações Curriculares. Estratégia para a Educação de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais,** MEC/SEF/ Seesp, Brasília, 1998.

_____. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília, MEC/SEESP, 2008.

_____. **Resolução Nº. 4, de 2 de outubro de 2009.** Diário Oficial da União, Brasília, 24 de setembro de 2009^a, seção 1, p.17.

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação Inclusiva: com os pingos nos “is”.**- 11. ed. (revista e atualizada) – Porto Alegre: Mediação, 2016.

CUNHA, Antonio Eugênio. **Práticas pedagógicas para inclusão e diversidade.** – 4. ed. – Rio de Janeiro: Wak Editora, 2014.

FERNANDES, Sueli. **Fundamentos para educação especial** – 2 ed. ver. e atual. – Curitiba: Ibpex, 2011.

FIGUEIRA, Emílio. **Psicologia e inclusão: atuações psicológicas em pessoas com deficiência.** Rio de Janeiro: Wak Editora, 2105.

GAIO, Roberta; MENEGHETTI, Rosa G. Krob. **Caminhos pedagógicos da educação especial.** 6. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

MACHADO, Rosângela. **Educação Especial na Escola Inclusiva: Políticas, Paradigmas e Práticas.** – 1. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

_____. **O Desafio das diferenças nas escolas.** 4. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

MINETTO, Maria de Fátima. **Currículo na educação inclusiva: entendendo esse desafio.** 2. ed. rev. Atual. Ampl. – Curitiba: Ibpx, 2008.

SANTOS, Milton. Território e dinheiro. In: Revista GEOgraphia. Niterói: programa de Pós Graduação em Geografia - PPGE - UFF/AGB, v.1, n1. p. 7 a 13, 1999.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação.** Revista Nacional de Reabilitação (Reação), São Paulo, Ano XII, mar./abr. 2009.

SILVA, Aline Maira da. **Educação especial e inclusão escolar: história e fundamentos.** Curitiba: Ibpx, 2010.

EDUCAÇÃO INFANTIL

ALVES, Maria Cristina Carapeto Lavrador (Org), MARQUES Isabel A., BAROUKH, Josca Ailine (Coordenadora), **Interações: criança, dança e escola.** São Paulo: Blucher, 2012.

BARBIERI, Stela. **Interações: onde está a arte na infância?.** São Paulo: Blucher, 2012.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; HORN, Graça Sousa. **Organização do espaço e do tempo na escola infantil.** Porto Alegre: Artmed, 2001.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: [https://www.senado.leg.br/atividade/const/com1988/con1988_15.12.2016/art_5_.asp]. Acesso em: 10 out. 2019.

_____. **Brinquedos e brincadeiras de creches: manual de orientação pedagógica.** Brasília: MEC/SEB, 2012.

_____. **Base Nacional Comum Curricular. Educação é a Base.** Brasília, DF: Conselho Nacional de Secretários de Educação – CONSED; União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação, 2017.

_____. **Indicadores da Qualidade na Educação Infantil.** Brasília: MEC/SEB, 2009.

- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases do Brasil 9394/96**. Brasília: MEC, 1996.
- BRASIL. **Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil**. 2v. Brasília: MEC/SEB. Disponível em [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/eduinfparqualvol1.pdf]; Acesso em: 10 abr. 2019.
- BRASIL. **Práticas Cotidianas na Educação Infantil – Bases para a reflexão sobre as orientações curriculares**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, Faculdade de Educação Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2009.
- BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Secretaria de educação Básica. Brasília: MEC/SEB, 2009.
- BRITO, Teca Alencar. **Música na Educação Infantil**. São Paulo: Petrópolis, 2003
- BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e cultura**. 2. ed. São Paulo: Cortez: Coleção Questões de Nossa Época, 1997.
- COELHO, Nelly Novaes. **Literatura infantil**. São Paulo: Ed. Moderna, 2000
- CORTEZ, Clelia. **Interações: diálogos com inquietações dos educadores da primeira infância**. São Paulo: Blucher, 2012
- DORNELLES, L. V. **O brincar e a produção do sujeito infantil. O brincar e a produção do sujeito infantil – Pátio Educação Infantil**, Revista Pátio Educação Infantil, n.n.3, p. 17-20, 2003.
- FARIA, Ana L. G.; DEMARTINI, Z.B. F.; PRADO, P. (org.). **Por uma cultura da infância**. Campinas: Autores Associados, 2002.
- FARIA, Ana Lúcia Goulart de; FINCO, Daniela (Org.). **Sociologia da Infância no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011 (Coleção Polêmicas do nosso tempo)
- FARIA, Vitória L. **Currículo na educação infantil: diálogo com os demais elementos da Proposta Pedagógica**. – 2ed., [ver. e ampl.]. – São Paulo: Ática, 2002.
- FINCO, D.; BARBOSA, M.C.S.; FARIA, A.L.G. de (orgs.). **Campos de experiência na escola da infância: contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro**. Campinas, SP: Leitura Crítica, 2015.
- FOCHI, P.S. **Ludicidade, continuidade e significatividade nos campos de experiência**. In: FINCO, D.; BARBOSA, M.C.S.; FARIA, A.L.G. de (orgs.). **Campos de experiência na escola da infância: contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro**. Campinas, SP: Leitura Crítica, 2015.
- FOCHI, P.S. **O Brincar Heurístico na Creche**. Porto Alegre: Penso, 2015.
- _____. **Afinal, o que os bebês fazem no berçário? Comunicação autonomia e saber-fazer de bebês em um contexto de vida coletiva**. Porto Alegre: Penso, 2015.
- FONSECA, Edi. **Interações com os olhos de ler**. São Paulo: Edgard Blücher Ltda. 2012
- FORMAN, G. (Orgs.). **As cem linguagens da criança: uma abordagem de Reggio Emília na educação da primeira infância**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.
- FORTALEZA, Ceará. Secretaria Estadual da Educação. **Documento Curricular Referencial do Ceará**, 2019.

- FREIRE, Madalena. **A Paixão de conhecer o mundo**. Rio de Janeiro,. Paz e Terra, 1983.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1997
- GOBBI, M. A.; PINAZZA, M. A. (Org.). **Infância e suas linguagens**. São Paulo: Cortez, 2014
- GOLDSCHMIED, Elinor. **Educação de 0 a 3 anos – O atendimento em creche**. Porto Alegre: Grupo A, 2006
- HORN, Maria G. **Sabores, cores, sons, aromas: a organização dos espaços na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- ITAPEVA. **Diretrizes Curriculares – vol I e II. Secretaria Municipal de Educação – Itapeva / São Paulo: 2012.**
- KISHIMOTO, T. M. (Org.). Jogo, **Brinquedo, Brincadeira e a Educação**. SP: Cortez Editora,1999.
- KLEIMAN, A. B. **Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna**, 2007.
- KULHMANN JR. M. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediações, 2001.
- L.S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2001, p. 119-142.
- LARROSA, J. **Algunas notas sobre la experiencia y sus lenguajes**. Conferencia dictada en el Ministerio de Educación, Ciencia y tecnología de Argentina, mimeo, 2003.
- MELLO, Suely Amaral - **O processo de aquisição da escrita na educação infantil: contribuições de vygotsky**. IN: FARIA, Ana Lucia Goulart e Mello, SUELY AMARAL (orgs). **Linguagens infantis: outras formas de leitura**. Campinas: Autores Associados, 2005.
- MINAS GERAIS. Secretaria Estadual da Educação. **Currículo Referência de Minas Gerais**. Minas Gerais/BH. 2019
- MUZEL, Andrei A. **Educação Infantil: cultura da infância?**, Curitiba, PR. EduCultura, 2016.
- NISTA-PICCOLO, Vilma et all. **Corpo em movimento na Educação Infantil**. 1. ed. São Paulo: Telos, 2012.
- OLIVEIRA. Z. M. R. **Educação infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2005
- ORTIZ, Cisele, CARVALHO, M.T. V. **Interações: ser professor de bebês – cuidar, educar e brincar uma única ação**. São Paulo: Blucher, 2012.
- PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação**. Trad. Alvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1971.
- REDE NACIONAL PELA PRIMEIRA INFÂNCIA. **Plano Nacional da Primeira Infância**. Disponível em [<http://primeirainfancia.org.br/wp-content/uploads/PPNI-resumido.pdf>]. Acesso em: 05 fev. 2019.

REIS, S. M. G. **A matemática no cotidiano infantil: jogos e atividades com crianças de 3 a 6 anos para o desenvolvimento do raciocínio lógico-matemático.** Campinas, São Paulo: Papyrus, 2006.

SARMENTO, M. J.; GOUVÊA, M. C. S. de. (Org.). **Estudos da infância: educação e práticas sociais.** Petrópolis: Vozes, 2008.

SÃO PAULO. Secretaria Estadual da Educação. **Currículo Paulista - O currículo Paulista: uma construção colaborativa.** São Paulo, SP, de 26/07/2019.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento na Educação Infantil.** BH, Pátio – Educação Infantil, 2009.

VITORIA, Espírito Santo. Secretaria Estadual da Educação. **Currículo do Espírito Santo,** 2019.

VYGOTSKY, L. **A formação social da mente.** 6 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

_____. **Pensamento e Linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1989.

WALLON, H. **A psicologia genética.** Trad. Ana Ra. In. Psicologia e educação da infância. Lisboa: Estampa (coletânea).

_____. **O desenvolvimento cognitivo da criança a partir da emoção.** Revista Didática Sistêmica, vol.4, julho dezembro de 2006.

WINNICOTT, D.W., **O Brincar e a Realidade.** Rio de Janeiro, Imago Editora, 1975.

ZABALZA, Miguel. **Qualidade na educação infantil.** Ed. Artmed, 2004.

ENSINO FUNDAMENTAL

Língua Portuguesa

BRACKLING, Kátia Lomba. **Sobre a leitura e a formação de leitores.** São Paulo: SEE: Fundação Vanzolini, 2004

CANDIDO, A. **O direito à literatura.** In: Vários escritos. 4ª ed. São Paulo: Duas cidades, 2004.

DOLZ, Joaquim; GAGNON, Roxane; DECÂNDIO, Fabrício. **Produção Escrita e Dificuldades de Aprendizagem.** Campinas (SP): Editora Mercado de Letras, 2010.

FERREIRO, E & TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FERREIRO, E. **Com todas as letras.** 17 ed. São Paulo: Cortez, 2011. LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. *Sampling «the new» in new literacies.* In: KNOBEL, M.; LANKSHEAR, C. (Eds.). *A new literacies sampler.* New York: Peter Lang, 2007. p.1-24.

KLEIMAN, A. B. **Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna.** 2007.

LERNER, D. **Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MARCUSCHI, L. A. **Gêneros textuais: definição e funcionalidade**. In: DIONÍSIO, A.P; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Orgs.) *Gêneros Textuais e Ensino*. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2002.

MORAIS, Artur Gomes. **Sistema de escrita alfabética**. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

ROJO, R.H.R. **Pedagogia dos Multiletramentos**. In: ROJO, R.; MOURA, E. (Org.) *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SÃO PAULO (Estado). **Ler e Escrever: guia de planejamento e orientações didáticas – professor alfabetizador – 2º ano**. São Paulo: SEE/ FDE, 2014.

SOARES, M. **Alfabetização: a questão dos métodos**. São Paulo: Contexto, 2018.

VYGOTSKY, L. **A formação social da mente**. 6 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

Arte

FARIAS, A. **Arte brasileira hoje**. São Paulo: Publifolha, 2002.

SÃO PAULO (Estado). **Proposta Curricular para o ensino de Educação Artística: 1º grau**. São Paulo: SE/CENP, 1992.

SÃO PAULO (Estado). **Orientações Curriculares e Didáticas de Arte para o Ensino Fundamental - Anos Iniciais**. Carlos Eduardo Provinha e Roseli Ventrella (coord); Maria Terezinha Teles Guerra et al. (textos). São Paulo: SE/CGEB 2015.

Matemática

ALMEIDA, A. A. **O Currículo de Matemática do Ensino Médio: a polarização entre aplicações práticas e especulações teóricas**. 1 v. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. 2011.

BASSANEZI, R. C. **Modelagem Matemática: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2015.

COXFORD, A. F.; SHULTE, A. P. **As ideias da álgebra**. Tradução de Hygino H. Domingues. São Paulo: Editora Atual, 1995.

FAZENDA, I. **Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa**. Campinas: Papirus, 1994.

GUÉRIOS, E.; MEDEIROS JUNIOR, R. J. **Resolução de problema e matemática no ensino fundamental: uma perspectiva didática**. In: BRANDT, C. F., and MORETTI,

M. T., orgs. Ensinar e aprender matemática: possibilidades para a prática educativa [online]. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016. ISBN 978-85-7798-215-8. Available from SciELO Books. Disponível em: [http://books.scielo.org]. Acesso em: 16 out. 2018.

LINS, R. C.; GIMENEZ, J. **Perspectivas em aritmética e álgebra para o século XXI**. Campinas: Papirus, 1997.

LOPES, C. A. E. **O Ensino de Probabilidade e Estatística na Escola Básica nas dimensões do currículo e da prática pedagógica**. XVI Simpósio Iberoamericano de Enseñanza Matemática. Carpeta/ posters/148. Castellón, España, 2004. Disponível em [www.iberomat. uji.es/carpeta/posters/148_celi_espasandin_lopes.doc]. Acesso em 28 jun. 2018.

MUNIZ, C. A. **Diversidade dos conceitos das operações e suas implicações nas resoluções das classes de situações**. In: GUIMARÃES, G.; BORBA, R. (org.). Reflexões sobre o ensino da Matemática nos anos iniciais de escolarização. Brasília: ISBEM, 2009.

Geografia

AB'SABER, A. N. **Os domínios de natureza no Brasil: potencialidades paisagísticas**. 3 ed. Ateliê Editorial, 2003.

ALMEIDA, R. D. (Org.) **Novos rumos da cartografia: currículo, linguagem e tecnologia**. São Paulo: Contexto, 2011.

CALLAI, H. C. **A Geografia e a escola: muda a geografia? Muda o ensino?** Revista Terra Livre. São Paulo, n. 16, 2001.

CALLAI, H. C. *Aprendendo a ler o mundo: A Geografia nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental*. Cad. Cedes. Campinas, vol. 25, n. 66, maio/ago. 2005.

_____. *Educação Geográfica: Ensinar e Aprender Geografia. Conhecimentos escolares e caminhos metodológicos*. Gislaíne Munhoz, Sônia Vanzella Castellar (org.); Alexandre Cely Rodiguéz et alt. São Paulo: Xamã, 2012.

CARMO W. R.; SENA C. C. R. G. *Cartografia Tátil: o papel das tecnologias na Educação Inclusiva*. Boletim Paulista de Geografia v. 99, 2018.

CASTELLAR, S. M. V. *A Cartografia e a Construção do Conhecimento em Contexto Escolar*. In: ALMEIDA, R. D. (Org.) *Novos rumos da cartografia: currículo, linguagem e tecnologia*. São Paulo: Contexto, 2011.

_____. *A psicologia genética e a aprendizagem no ensino de Geografia*. In: CASTELLAR, S. M. V. (Org.) *Educação Geográfica: teorias e práticas docentes*. São Paulo: Contexto, 2005.

_____. *Cartografia Escolar e o Pensamento Espacial fortalecendo o conhecimento geográfico*. Revista Brasileira de Educação em Geografia. Campinas, v. 7, n. 13, jan./jun., 2017.

CAVALCANTI, L. de S. *Ensino de Geografia na escola*. Campinas--SP: Papyrus, 2012.

CORRÊA, R. L. *Região e organização espacial*. 6. ed. São Paulo: Ática, 1998.

HAESBAERT, R. *Território e multiterritorialidade: um debate*. GEOgraphia. Rio de Janeiro, v. 9, n. 17, 2007.

ONU. *Transformando nosso mundo: agenda 2030 para o desenvolvimento sustentável*. Nova York: ONU, 2015. Disponível em: [<https://nacoesunidas.org/pos2015/agenda2030/>]. Acesso em: 29 nov. 2018.

RAFFESTIN, C. *Por uma geografia do poder*. Trad. de Maria Cecília França. São Paulo: Ática, 1993.

SANTOS, M. *Pensando o espaço do homem*. 4. ed. São Paulo: Hucitec, 1997.

_____. *A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção*. 4ª ed. São Paulo: Edusp, 2003.

_____. *Metamorfozes do espaço habitado*. 6ª ed. São Paulo: Edusp, 2008.

VITTE, A. C. *O desenvolvimento do conceito de paisagem e a sua inserção na Geografia Física*. Mercator, v. 6, n. 11, 2007.

História

ABUD, K. M. *O sangue intemorato e as nobilíssimas tradições: a construção de um símbolo paulista: o Bandeirante*. Tese de doutorado, FFLCH, 1985.

ALMEIDA, J. R.; ROVAI, M. G. O. (orgs.). *Introdução à História Pública*. São Paulo: Letra e Voz, 2011.

BITTENCOURT, C. F. *Reflexões sobre o ensino de História*. In: Estudos Avançados, 32 (93). São Paulo: USP, 2018. Disponível em: [<http://www.scielo.br/pdf/ea/v32n93/0103-4014-ea-32-93-0127.pdf>]. Acesso em: 10 nov. 2018.

BLOCH, M. *Apologia da história, ou, o ofício do historiador*. Trad. André Telles. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

BRUNO, E. S. *História e Tradições da Cidade de São Paulo*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1953.

BURKE, P. (org.). *A Escrita da História: novas perspectivas*. Trad. Magda Lopes. São Paulo: Editora Unesp, 1991.

BURKE, P. (org.). *A escola dos Annales, 1929-1989: a revolução francesa na historiografia*. São Paulo: Editora Unesp, 1991.

CARDOSO, C. e VAINFAS, R. (org). *Domínios da História: Ensaio de Teoria e Metodologia da História*. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

CERTEAU, M. *A escrita da História*. Trad. Maria de Lourdes Menezes. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.

CHATIER, R. *A história ou a leitura do tempo*. Trad. Cristina Antunes. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

COLLINGWOOD, R. G. *A Idéia de História*. Lisboa: Presença / Martins Fontes, 1978.

DELORS, J. (org.). *Educação um tesouro a descobrir – Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI*. Brasília: UNESCO, 2010. Disponível em: [<http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590por.pdf>]. Acesso em: 10 nov. 2018.

GINZBURG, C. *A micro-história e outros ensaios*. Trad. Antonio Narino. Rio de Janeiro: Difel, 1989.

_____. *Mitos, emblemas e sinais: morfologia e história*. Trad. Federico Carotti. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

GLEZER, R. *Historiografia paulista: transformações e persistências*. In: Antigos & modernos: diálogos sobre a (escrita da) história, 2007, São Paulo. São Paulo, 2007. Disponível em: [<http://www.fflch.usp.br/dh/heros/cursos/antigos/impósio/index2.html>]. Acesso em: 10 nov. 2018.

HUMBOLT, W. V. *A tarefa do historiador*. In: MARTINS, Estevão de Rezende. *A história pensada*. São Paulo: Contexto, 2010.

KOSELLECK, R. *Futuro passado*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2006.

LE GOFF, J. *História e Memória*. Trad. Bernardo Leitão. 5ª ed. Campinas: Editora UNICAMP, 2003.

MARTINS, E. C. R. *Historiografia: o sentido da escrita e a escrita do sentido*. In: Dossiê: História & Perspectivas – 20 anos. Desafios da História e da Historiografia. Uberlândia (40), jan./jun. 2009.

RÜSEN, J. *História viva*. Brasília: Editora UnB, 2009.

_____. *Razão histórica: Teoria da história: os fundamentos da ciência histórica*. Trad. Estevão de Rezende Martins. Brasília: Editora UnB, 2001.

_____. *Reconstrução do passado*. Brasília: Ed. UnB, 2009.

ANEXOS MUNICIPAIS

1. Organizador curricular da Educação Infantil
2. Organizador curricular do Ensino Fundamental
 - 2.1 Anos Iniciais
 - 2.2 Anos Finais