



**SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA**

# **PROPOSTA**

# **EDUCATIVA**

**2019**

**MUNICÍPIO DE MONTENEGRO - RS**

**SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA**

*Rita Júlia Carneiro Fleck*

**Secretária Municipal de Educação e Cultura**

## SUMÁRIO

### **CAPÍTULO I – MUNICÍPIO DE MONTENEGRO: CONTEXTUALIZAÇÃO.**

1.1	CARACTERIZAÇÃO DO MUNICÍPIO.....	06
1.2	METAS DO PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO.....	12

### **CAPÍTULO II- SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA.**

2.1	MISSÃO, VISÃO E PRINCÍPIOS.....	13
2.2	REDE MUNICIPAL DE ENSINO.....	31

### **CAPÍTULO III – FUNDAMENTOS DA PROPOSTA EDUCATIVA DA REDE MUNICIPAL.**

3.1	FUNDAMENTOS SÓCIO ANTROPOLÓGICOS.....	36
3.2	FUNDAMENTOS FILOSÓFICOS.....	37
3.3	FUNDAMENTOS PSICOLÓGICOS.....	39
3.4	FUNDAMENTOS PEDAGÓGICOS.....	46
3.5	FUNDAMENTOS ADMINISTRATIVOS.....	56

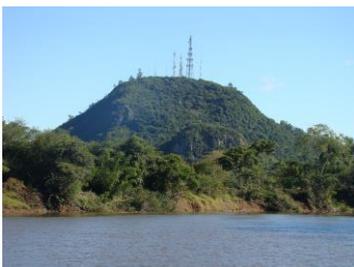
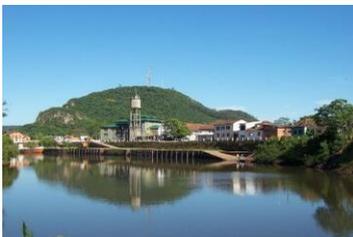
### **CAPÍTULO IV – EDUCAÇÃO INFANTIL.**

4.1	ESTRUTURA E FUNCIONAMENTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NA REDE DE ENSINO MUNICIPAL.....	60
4.2	FINALIDADES, DIREITOS DE APRENDIZAGEM E DE DESENVOLVIMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	61
4.3	ORGANIZAÇÃO CURRICULAR.....	62
4.4	AMBIENTES EDUCATIVOS.....	64
4.5	PRÁTICAS PEDAGÓGICAS.....	65
4.6	AVALIAÇÃO.....	69
4.7	TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL.....	70

### **CAPÍTULO V – ENSINO FUNDAMENTAL.**

5.1	ESTRUTURA E FUNCIONAMENTO DO ENSINO FUNDAMENTAL NA REDE DE ENSINO MUNICIPAL.....	74
5.2	FINALIDADES E COMPETÊNCIAS A SEREM DESENVOLVIDAS NO ENSINO FUNDAMENTAL.....	75
5.2.1	Área de Linguagens.....	76
5.2.2	Área de Matemática.....	77
5.2.3	Área de Ciências da Natureza.....	78
5.2.4	Área de Ciências Humanas.....	79
5.2.5	Área de Ensino Religioso.....	79
5.3	ORGANIZAÇÃO CURRICULAR.....	80
5.4	AMBIENTES EDUCATIVOS.....	81
5.5	PRÁTICAS PEDAGÓGICAS.....	81

5.6	AVALIAÇÃO E EXPRESSÃO DOS RESULTADOS DA APRENDIZAGEM.....	87
<b>CAPÍTULO VI- PROGRAMAS E PROJETOS.</b>		
6.1	PROGRAMAS DO GOVERNO FEDERAL.....	90
6.1.1	<i>Plano de Ações Articuladas (PAR)</i> .....	90
6.1.2	<i>Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE)</i> .....	90
6.1.3	<i>Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD)</i> .....	93
6.1.4	<i>Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE)</i> .....	93
6.1.5	<i>Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar (PNATE)</i> .....	93
6.2	PROGRAMAS E PROJETOS MUNICIPAIS.....	94
6.2.1	<i>Programa de Formação Continuada</i> .....	94
6.2.2	<i>Projeto Montenegro Território Educativo</i> .....	96
6.2.3	<i>Iniciação Científica, Tecnologia e Inovação</i> .....	98
6.2.4	<i>FeRUral e FeUrbana</i> .....	99
6.2.5	<i>Núcleo de Aprendizagem ao Educando da Rede Municipal de Ensino de Montenegro</i> .....	99
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>100</b>



## CAPÍTULO I

### MUNICÍPIO DE MONTENEGRO: CONTEXTUALIZAÇÃO

# 1 MUNICÍPIO DE MONTENEGRO: CONTEXTUALIZAÇÃO

## 1.1 CARACTERIZAÇÃO DO MUNICÍPIO

O município de Montenegro pertence à Região Metropolitana de Porto Alegre, estando situado a 62km da capital gaúcha. Possui uma área territorial de 424,012 km<sup>2</sup> e tem como municípios vizinhos Pareci Novo, Capela de Santana e São José do Sul.



De acordo com o Censo de 2010, o número de habitantes no município era de 59.415 pessoas, sendo a estimativa, em 2018, de 64.788 pessoas<sup>1</sup>. No que se refere à educação, a cidade possui instituições de Educação Básica (rede municipal, estadual e privada) e de Ensino Superior.

## 1.2 METAS DO PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

O Plano Nacional de Educação (PNE/Lei Federal 13.005, de 25 de junho de 2014), com vigência até o ano de 2024, tem como diretrizes:

- I - erradicação do analfabetismo;
- II - universalização do atendimento escolar;
- III - superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação;
- IV - melhoria da qualidade da educação;
- V - formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade;
- VI - promoção do princípio da gestão democrática da educação pública;
- VII - promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País;
- VIII - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto - PIB, que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade;
- IX - valorização dos (as) profissionais da educação;
- X - promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental. (BRASIL, 2014, Art. 2º)

O PNE define 20 metas a serem cumpridas por todo e qualquer dirigente de Estado, no espaço máximo de dez anos.

Quadro 1: Metas do Plano Nacional de Educação (PNE/2014).

Meta	Descrição da Meta.
1	Universalizar, até 2016, a Educação Infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE.
2	Universalizar o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos para toda a população de 6 (seis) a 14 (quatorze) anos e garantir que pelo menos 95% (noventa e cinco por cento) dos alunos concluam essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência deste PNE.

<sup>1</sup> Disponível em <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rs/montenegro/panorama>. Acesso em 20 nov.2018.

3	Universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezesete) anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85% (oitenta e cinco por cento).
4	Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezesete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou 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.
5	Alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental.
6	Oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos (as) da educação básica.
7	Fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as médias nacionais para o IDEB.
8	Elevar a escolaridade média da população de 18 (dezoito) a 29 (vinte e nove) anos, de modo a alcançar, no mínimo, 12 (doze) anos de estudo no último ano de vigência deste Plano, para as populações do campo, da região de menor escolaridade no País e dos 25% (vinte e cinco por cento) mais pobres, e igualar a escolaridade média entre negros e não negros declarados à Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE.
9	Elevar a taxa de alfabetização da população com 15 (quinze) anos ou mais para 93,5% (noventa e três inteiros e cinco décimos por cento) até 2015 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% (cinquenta por cento) a taxa de analfabetismo funcional.
10	Oferecer, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas de educação de jovens e adultos, nos Ensinos Fundamental e Médio, na forma integrada à educação profissional.
11	Tripletar as matrículas da Educação Profissional Técnica de nível médio, assegurando a qualidade da oferta e pelo menos 50% (cinquenta por cento) da expansão no segmento público.
12	Elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% (cinquenta por cento) e a taxa líquida para 33% (trinta e três por cento) da população de 18 (dezoito) a 24 (vinte e quatro) anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% (quarenta por cento) das novas matrículas, no segmento público.
13	Elevar a qualidade da educação superior e ampliar a proporção de mestres e doutores do corpo docente em efetivo exercício no conjunto do sistema de educação superior para 75% (setenta e cinco por cento), sendo, do total, no mínimo, 35% (trinta e cinco por cento) doutores.
14	Elevar gradualmente o número de matrículas na pós-graduação stricto sensu, de modo a atingir a titulação anual de 60.000 (sessenta mil) mestres e 25.000 (vinte e cinco mil) doutores.
15	Garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da Educação Básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.
16	Formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.
17	Valorizar os (as) profissionais do magistério das redes públicas de educação básica de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos (as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência deste PNE.
18	Assegurar, no prazo de 2 (dois) anos, a existência de Planos de Carreira para os (as) profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino e, para o Plano de Carreira dos (as) profissionais da Educação Básica pública, tomar como referência o piso salarial nacional profissional, definido em lei federal, nos termos do inciso VIII do art. 206 da Constituição Federal.
19	Assegurar condições, no prazo de 2 (dois) anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto.
20	Ampliar o investimento público em educação pública de forma a atingir, no mínimo, o patamar de 7% (sete por cento) do Produto Interno Bruto - PIB do País no 5º (quinto) ano de vigência desta Lei e, no mínimo, o equivalente a 10% (dez por cento) do PIB ao final do decênio.

Fonte: Plano Nacional de Educação (BRASIL,2014).

Em termos de Diretrizes, o Plano Municipal da cidade de Montenegro alinha-se ao Plano Nacional de Educação, assumindo as mesmas Diretrizes apresentadas neste Plano. Com relação as metas, o Plano Municipal de Educação da cidade de Montenegro estabelece 20 (vinte) metas a serem perseguidas no espaço temporal de sua vigência.

#### **Meta 1– Educação Infantil**

Universalizar, até 2016, a Educação Infantil na pré-escola para as crianças de 4(quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta da Educação Infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças até 3 (três) anos até o final da vigência deste PME.

#### **Meta 2– Ensino Fundamental**

Universalizar o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos para toda a população de 6 (seis) a 14 (quatorze) anos e garantir que pelo menos 95% (noventa e cinco por cento) dos alunos concluam esta etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência deste PME.

#### **Meta 3– Ensino Médio**

Universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezesete) anos e elevar, até 2019, a taxa líquida de matrículas no Ensino Médio para 70% e, até o final do período de vigência deste PME, para 85% (oitenta e cinco por cento).

#### **Meta 4 – Educação Especial**

Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezesete) anos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento, transtornos do espectro autista e altas habilidades ou 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.

#### **Meta 5 – Alfabetização**

Alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do Ensino Fundamental, no prazo de vigência deste PME.

#### **Meta 6 – Educação Integral**

Oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos alunos da Educação Básica, a ser implantado a contar de 2017, de forma gradativa, a partir do 1º ano do Ensino Fundamental.

#### **Meta 7 – Qualidade na Educação Básica**

Fomentar a qualidade da Educação Básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as seguintes médias nacionais estaduais e municipais para o Ideb – Educação Básica.

#### **Meta 8 – EJA/Desigualdade**

Elevar a escolaridade média da população de 18 (dezoito) a 29 (vinte e nove) anos, de modo a alcançar, no mínimo, 12 (doze) anos de estudo no último ano de vigência deste PME, para as populações do campo,

comunidades indígenas, comunidades quilombolas e dos 25% (vinte e cinco por cento) mais pobres, e igualar a escolaridade média entre negros e não negros, com vistas à superação da desigualdade educacional.

### **Meta 9 – EJA/Analfabetismo**

Elevar a taxa de alfabetização da população com 15 (quinze) anos ou mais para 98% (noventa e oito por cento) até 2015 e, até o final da vigência deste PME, universalizar a alfabetização e reduzir em 55% (cinquenta e cinco por cento) a taxa de analfabetismo funcional.

### **Meta 10 – EJA/Profissionalização**

Contribuir com a oferta de, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensino fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional.

### **Meta 11 – Educação Profissional**

Contribuir para que as matrículas na Educação Profissional possam triplicar, até o último ano de vigência deste PME, assegurando a qualidade social da oferta e, no mínimo, 50% da expansão no segmento público.

### **Meta 12 – Acesso**

Contribuir no debate, junto às instituições de Ensino Superior, a fim de elevar a taxa bruta de matrícula na Educação Superior para 55% (cinquenta e cinco por cento) e a taxa líquida para 37% (trinta e sete por cento) da população de 18 (dezoito) a 24 (vinte e quatro) anos, asseguradas a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% (quarenta por cento) das novas matrículas, no segmento público.

### **Meta 13 – Titulação docente**

Contribuir no debate, junto às instituições de Ensino Superior, a fim de elevar a qualidade da Educação Superior e ampliar a proporção de mestres e doutores do corpo docente em efetivo exercício no conjunto do Sistema de Educação Superior para 75% (setenta e cinco por cento) sendo, do total, no mínimo, 35% (trinta e cinco por cento) doutores.

### **Meta 14– Formação de Mestres e Doutores**

Elevar gradualmente o número de matrículas na pós-graduação *stricto sensu*, de modo a contribuir com a meta nacional de atingir a titulação anual de 60.000 (sessenta mil) mestres e 25.000 (vinte e cinco mil) doutores).

### **Meta 15 – Formação de professores graduação**

Garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, a partir do primeiro ano de vigência deste PME, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurando que todos os professores e as professoras da Educação Básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.

### **Meta 16 – Formação de professores Pós-graduação**

Formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da Educação Básica, até o último ano de vigência deste PME, e garantir a todos os profissionais da Educação Básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.

### **Meta 17 – Salário docente**

Valorizar os (as) profissionais do magistério das redes públicas de Educação Básica de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos (as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência deste PME.

#### **Meta 18 – Planos de Carreira**

Assegurar, no prazo de 02 (dois) anos, a reformulação do Plano de Carreira do Magistério Público Municipal para os profissionais da Educação Básica com base na legislação vigente.

#### **Meta 19 – Gestão Democrática**

Assegurar condições, sob responsabilidade dos sistemas de ensino, durante a vigência do Plano, para a efetivação da gestão democrática da educação pública e do regime de colaboração, através do fortalecimento dos conselhos de participação e controle social, e da gestão democrática escolar, considerando três pilares, no âmbito das escolas públicas: conselhos escolares descentralização de recursos e progressivos mecanismos de autonomia financeira e administrativa e provimento democrático da função de gestor; prevendo recursos e apoio técnico da União, bem como recursos próprios da esfera estadual e municipal.

#### **Meta 20 – Financiamento da Educação**

Garantir o investimento em Educação Pública, assegurando a competência de cada ente federado, de forma a contribuir para que a União atinja, no mínimo, o patamar de 7% (sete por cento) do PIB do País, no 5º (quinto) ano de vigência desta lei, no mínimo o equivalente a 10% (dez por cento) do PIB, ao final do decênio, de acordo com as demais estratégias municipais previstas para esta meta.

Compete à Secretaria Municipal de Educação e Cultura da cidade zelar pelo cumprimento das metas estabelecidas no Plano Municipal de Educação, no contexto de sua abrangência em termos educacionais.



## CAPÍTULO II

### SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO ECULTURA

## 2 SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA

---

A Secretaria Municipal de Educação e Cultura é o órgão da administração pública da cidade de Montenegro responsável pelas ações atinentes à educação, ao esporte e à cultura, sendo suas atribuições<sup>2</sup>:

- I - planejar e coordenar a execução do Plano Municipal de Educação, articulado com as diretrizes estaduais e federais;
- II - estimular e promover atividades técnico-pedagógicas e de atualização para o corpo docente e administrativo das escolas;
- III - promover as atividades relativas à integração da criança no meio físico e social;
- IV - fazer executar as leis e regulamentos do ensino;
- V - efetuar o controle da rede escolar;
- VI - realizar estudos e encaminhar ao Conselho Municipal de Educação propostas referentes à criação, instalação, transformação, cessação de atividades ou extinção de escolas municipais, visando atender a demanda do alunado;
- VII - organizar e manter atualizado o registro de estabelecimentos municipais de ensino;
- VIII - programar e executar programas suplementares de alimentação, assistência à saúde, atividades desportivas e culturais em âmbito escolar, bem como gerir programas de transporte e material escolar;
- IX - buscar integração dos processos culturais identificados no município de Montenegro de modo a, dinamicamente, preservá-los, acompanhando e estimulando a sua evolução;
- X - promover a execução de atividades recreativas e desportivas;
- XI - valorizar a cultura e preservar a memória histórica do município;
- XII - preservar os valores históricos, coletando-os e documentando-os;
- XIII - conservar, pesquisar e expor o acervo histórico e geográfico, com finalidade de estudo e pesquisa;
- XIV - coordenar e/ou executar programa de informática educacional;
- XV - oferecer apoio por ocasião dos eventos, quanto a conservação e higiene dos espaços públicos.

Em consonância com os dispositivos legais internacionais<sup>3</sup>, os Marcos Regulatórios da Educação difundidos pela Organização das Nações Unidas para a Educação, à Ciência e à Cultura (UNESCO)<sup>4</sup> e com os dispositivos nacionais<sup>5</sup>, estaduais e municipais<sup>6</sup> que regulam a ação

---

<sup>2</sup> Disponível em

[http://www.montenegro.rs.gov.br/?titulo=Secretarias&template=conteudo&categoria=344&codigoCategoria=344&idConteudo=2157&tipoConteudo=INCLUDE\\_MOSTRA\\_CONTEUDO](http://www.montenegro.rs.gov.br/?titulo=Secretarias&template=conteudo&categoria=344&codigoCategoria=344&idConteudo=2157&tipoConteudo=INCLUDE_MOSTRA_CONTEUDO). Acesso em 10 out.2018.

<sup>3</sup> Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU,1948); ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança a (ONU,1989).

<sup>4</sup> Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem (UNESCO, 1990); Educação para Todos: o Compromisso de Dakar (Unesco, Consed, Ação Educativa, 2001).Declaração de Incheon – Educação 2030: Rumo a uma educação de qualidade inclusiva e à educação ao longo da vida para todos (UNESCO, 2015a); Marco de Ação – Educação 2030: Rumo a uma educação de qualidade inclusiva e à educação ao longo da vida para todos. (UNESCO, 2015b).

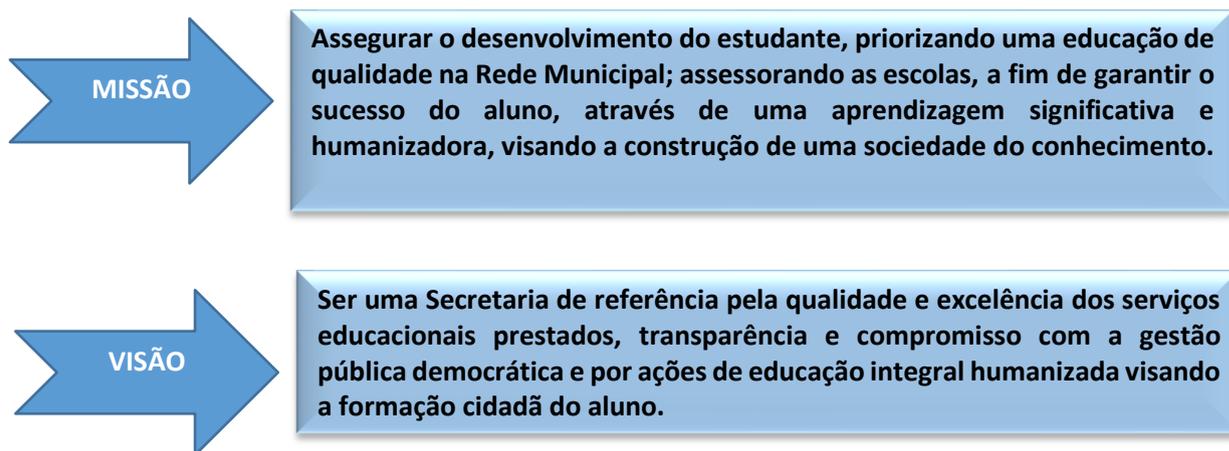
<sup>5</sup> Constituição da República Federativa do Brasil (1988); Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA/1990); Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN/1996); Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (2013); Plano Nacional da Educação (PNE/2014).

<sup>6</sup> Dispositivos emanados pelo Conselho Estadual de Educação e da Secretaria Estadual de Educação; Plano Municipal de Educação (PME/2015); Resoluções emanadas pelo Conselho Municipal de Educação.

educativa na Educação Básica, a Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SMEC) prima pelo direito à educação de qualidade. Dessa forma, sua missão, visão e princípios estão alicerçados nesse pressuposto, tendo em vista sua consolidação na rede de ensino municipal.

## 2.1 MISSÃO, VISÃO E PRINCÍPIOS

Figura 1: Missão e Visão da Secretaria Municipal de Educação e Cultura



Fonte: Elaboração coletiva com os gestores da SMEC, 2018.

Para concretizar sua missão e viabilizar o alcance da visão, a SMEC assume um conjunto de princípios orientadores de sua ação, os quais também transversalizarão as ações de cada escola tanto no que se refere à gestão administrativa e pedagógica quanto na organização da parte diversificada do currículo escolar da Educação Infantil e do Ensino Fundamental.

Figura 2: Princípios da Secretaria Municipal de Educação e Cultura

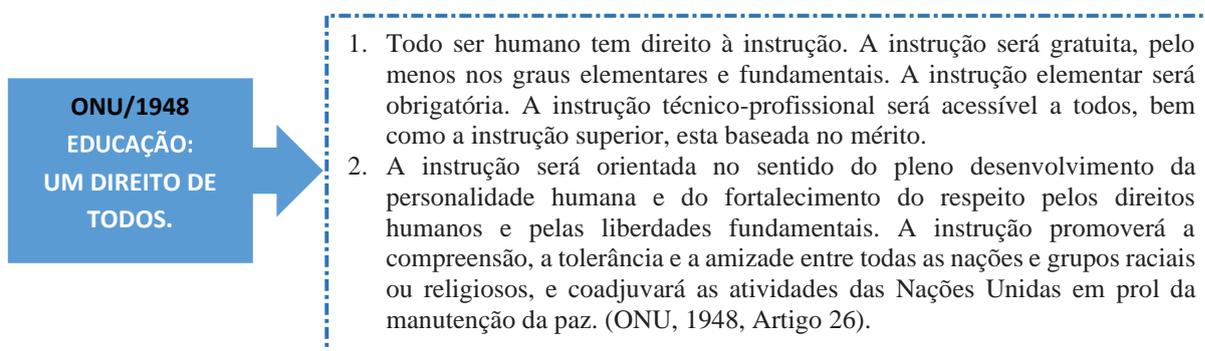


Fonte: Elaboração coletiva a partir da síntese das respostas obtidas por meio do questionário aplicado (2018)<sup>7</sup>.

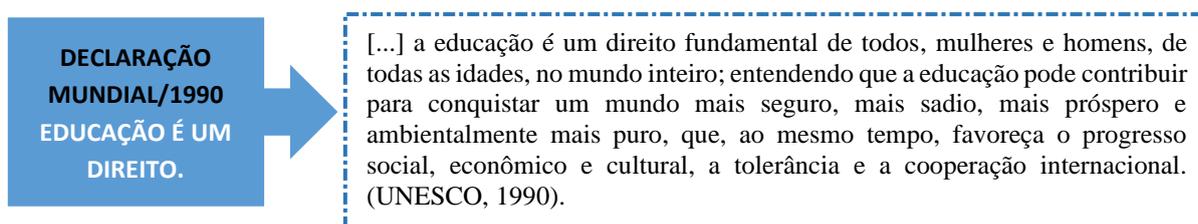
<sup>7</sup> O questionário foi aplicado aos integrantes da equipe de gestão da SMEC e aos integrantes da equipe de gestão de cada escola da Rede Municipal (Direção, Vice-direção, Supervisão Escolar e Orientação Educacional).

## DIREITO À EDUCAÇÃO DE QUALIDADE

A ênfase no direito à educação de qualidade ganha tônica mundial a partir do conjunto de dispositivos legais difundidos a partir do início da década de 90, especialmente pela UNESCO, implicando os países signatários a assumirem o compromisso com a educação de qualidade (UNESCO, 1990; UNESCO, CONSED, AÇÃO EDUCATIVA, 2001; UNESCO, 2015a,b). Esse conjunto de dispositivos fundamenta-se no disposto na Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948), pautada numa visão de direitos humanos alicerçada na universalidade, na indivisibilidade e na interdependência.



A *Declaração Mundial de Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem* (UNESCO, 1990), com o intuito de impulsionar os esforços para oferecer educação adequada para toda a população em seus diferentes níveis de ensino destaca que, apesar de a DUDH afirmar que "toda pessoa tem direito à educação", pouco se avançou nesse sentido.



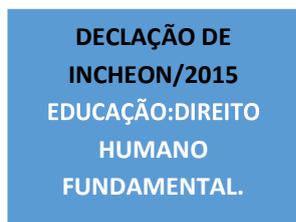
O *Marco de Ação de Dakar – Educação para Todos*, estabeleceu seis metas “as quais estabelecem um Marco de Ação destinado a permitir que todos os indivíduos realizem seu direito a aprender e cumpram sua responsabilidade de contribuir para o desenvolvimento de sua sociedade.” (UNESCO, CONSED, 2001).



A educação é um direito humano fundamental e constitui a chave para um desenvolvimento sustentável, assim como para assegurar a paz e a estabilidade dentro de cada país e entre eles, e, portanto, meio indispensável para alcançar a participação efetiva nas sociedades e economias do século XXI afetadas pela rápida globalização. [...] As necessidades básicas da aprendizagem podem e devem ser alcançadas com urgência. (UNESCO, CONSED, 2001).

De acordo com o Relatório de Monitoramento Global (UNESCO, 2015c), somente um terço dos países signatários alcançou as seis metas de educação estabelecidas há 15 anos para o período de 2000 a 2015. O Brasil logrou êxito somente em duas metas: universalizar o acesso à educação primária (1ª ao 5º ano do Ensino Fundamental), e atingiu a meta da igualdade de gênero, levando meninos e meninas às aulas em grande proporção, especialmente as mais vulneráveis e em maior desvantagem. (UNESCO, 2015c).

A Declaração de Incheon e o Marco de Ação da Educação 2030, decorrentes do Fórum Mundial de Educação de 2015, retomam as metas estabelecidas pelo Marco de Ação de Dakar e os Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODM) relativos à educação.



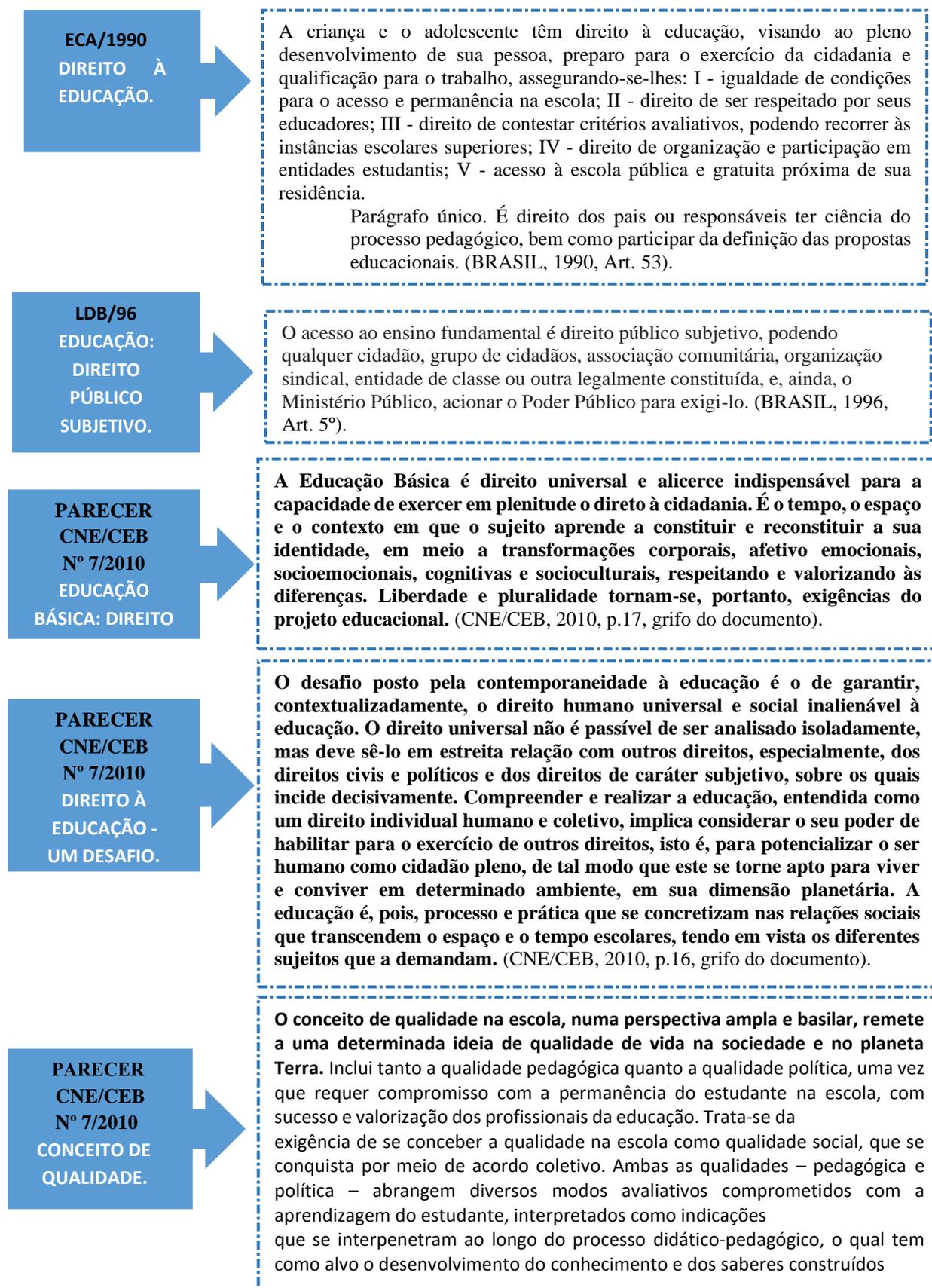
Reafirmamos que a educação é um bem público, um direito humano fundamental e a base que garante a efetivação de outros direitos. Ela é essencial para a paz, a tolerância, a realização humana e o desenvolvimento sustentável. Reconhecemos a educação como elemento-chave para atingirmos o pleno emprego e a erradicação da pobreza. Concentraremos nossos esforços no acesso, na equidade e na inclusão, bem como na qualidade e nos resultados da aprendizagem, no contexto de uma abordagem de educação ao longo da vida. (UNESCO, 2015a, Preâmbulo).

A Declaração de Incheon salienta o compromisso assumido com “a educação de qualidade e a melhoria dos resultados de aprendizagem, o que exige o reforço de insumos e processos, além da avaliação de resultados de aprendizagem e de mecanismos para medir o progresso. (UNESCO, 2015a, preâmbulo).

No capítulo III da Constituição da República Federativa Brasileira (Brasil, 1988), (Seção I, Art. 205) consta que “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade” com vistas “ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”, sendo a “educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria”. (Artigo 208, inciso I).

No ano de 1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei Nº 8069, de 13 de julho de 1990) “dispõe sobre a proteção integral à criança e ao adolescente” (Art. 1º), considerando

criança “a pessoa até doze anos de idade incompletos, e adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade” (Art. 2º).



## EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

De acordo com as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos o objetivo da Educação em Direitos Humanos é “a formação para a vida e para a convivência, no exercício cotidiano dos direitos humanos, como forma de vida e de organização social, política, econômica e cultural nos níveis regional, nacional e planetário.” (BRASIL, 2012, Art.5º).

**DNEDH/2012**  
**EDUCAÇÃO EM**  
**DIREITOS**  
**HUMANOS.**

A Educação em Direitos Humanos, um dos eixos fundamentais do direito à educação, refere-se ao uso de concepções e práticas educativas fundadas nos direitos humanos e em seus processos de promoção, proteção, defesa e aplicação na vida cotidiana e cidadã de sujeitos de direitos e de responsabilidades individuais e coletivas. (BRASIL, 2012, Art. 2º).



**DNEDH/2012**

**EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: PRINCÍPIOS**

- Dignidade humana.
- Igualdade de direitos.
- Reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades.
- Laicidade do Estado.
- Democracia na educação.
- Transversalidade, vivência e globalidade.
- Sustentabilidade socioambiental.

Alicerçada na ideia do direito de todos à educação, a SMEC enfatiza a Educação Inclusiva. Zela pelo acompanhamento integral do aluno, tendo como princípios: o direito de acesso à educação, de todas pessoas, acreditando que todos alunos aprendem, que cada pessoa é singular no seu processo de aprendizagem; o convívio no ambiente escolar é benéfico para todos, e assim diz respeito a todas as instâncias da escola. O maior propósito da Educação Inclusiva é o de desenvolver a autonomia, respeitando o potencial de cada um, dentro do contexto em que se encontra o aluno.

## RESPONSABILIDADE SOCIAL



A Responsabilidade Social diz respeito ao compromisso que todos devem assumir em relação aos impactos da ação humana sobre o contexto físico e sociocultural, visando o cuidado e a preservação do meio ambiente em que vivemos. A educação para a Responsabilidade Social pressupõe o desenvolvimento de uma consciência planetária.



CONSCIÊNCIA  
PLANETÁRIA

[...] consciência da responsabilidade para com o destino comum de todos os seres” (BOFF , 2010, p. 63).

A SMEC incentiva e mobiliza ações, junto às escolas, que possibilitem uma educação direcionada para a Responsabilidade Social. Temáticas relativas a Responsabilidade Social são abordadas de forma transversal no currículo escolar, contemplando-se o cuidado de si e do outro, seja esse outro o ser humano ou o entorno físico.



## TERRITÓRIO EDUCATIVO



A ideia de território educativo está fundamentada no pressuposto de que os espaços da cidade também se constituem em espaços educativos, sendo a educação concebida além dos contextos familiar e escolar. Dessa forma, assume-se uma perspectiva da cidade como um espaço educador.

Ao falarmos em território, temos presente a definição de Sposati (2013, p.6):

A concepção de território supõe movimento, isto é, a concepção de território não se confunde com uma área de abrangência, que embute a definição de um dado volume de população ou mesmo o estabelecimento de um espaço geográfico resultante de um dispositivo jurídico estatal. Neste sentido, é preciso ter claro que o território contém uma dimensão histórica, pois se constitui e constrói sua identidade em uma dinâmica de relações. Assim, é o processo que define a trajetória do território, e esse processo se reflete na trajetória dos que nele vivem, mas também é demarcado pelas trajetórias dos sujeitos nele 'abairrados.' Território é mais do que um lócus, no sentido de definição de um lugar, não é algo estático como um endereço ou uma nomeação. Ainda que estes atributos façam parte do território, sua caracterização ocorre por vivências, significados e relações que constroem identidades individuais e coletivas. (grifo da autora).

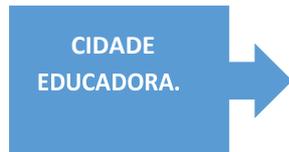
Assim, “olhar para o território como uma síntese da dinâmica de relações de um coletivo, [...] evidencia a concretude da vida cotidiana desenvolvida no chão da cidade”. (SPOSATI, 2013, p.17). Nesse sentido, os modos de gestão; as políticas públicas; as estruturas produtivas; os serviços e equipamentos sociais; as condições objetivas dos espaços (ruas, praças, museus, prédios, edificações, etc), as vivências, os significados e as relações que permeiam a coletividade; dentre outros aspectos que constituem um território, representam uma potencialidade educativa bem como sinalizam para o papel dos diferentes agentes para que tal potencial se efetive. Para Villar (2007, p.14):

As propostas educativas que se suscitam no território devem surgir do acordo entre os diferentes agentes, da sintonia entre instituições e recursos, pois que a educação não é só uma preocupação do sistema educativo, mas sim um instrumento social e cultural imprescindível para a coesão comunitária e pessoal.

Nesse contexto, a referida autora faz alusão ao ideário da Cidade Educadora no qual

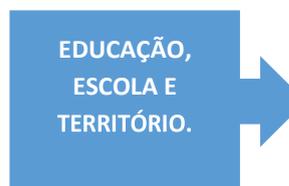
[...] estão implícitos uma série de elementos que convergem na delimitação de um território educativo, ao qual aportam a transcendência e múltiplos significados de caráter pedagógico e social: Sistema Formativo Integrado, associativismo, desenvolvimento cultural, políticas socioculturais, participação, acesso a recursos,

sociedade civil, animação sociocultural, coordenação, descentralização, organização e intervenção comunitária, trabalho em rede, etc. (VILLAR, 2007, p.14).



[...] as cidades, grandes ou pequenas, dispõem de inúmeras possibilidades educadoras, mas podem ser igualmente sujeitas a forças e inércias deseducadoras. De uma maneira ou de outra, a cidade oferece importantes elementos para uma formação integral: é um sistema complexo e ao mesmo tempo um agente educativo permanente, plural e poliédrico, capaz de contrariar os factores deseducativos. [...] O seu objectivo permanente será o de aprender, trocar, partilhar e, por consequência, enriquecer a vida dos seus habitantes. A cidade educadora deve exercer e desenvolver esta função paralelamente às suas funções tradicionais (econômica, social, política de prestação de serviços), tendo em vista a formação, promoção e o desenvolvimento de todos os seus habitantes. Deve ocupar-se prioritariamente com as crianças e jovens, mas com a vontade decidida de incorporar pessoas de todas as idades, numa formação ao longo da vida. (ASSOCIAÇÃO INTERNACIONAL DE CIDADES EDUCADORAS, 1990).

A dinâmica social e os saberes que perpassam os espaços dos bairros e da cidade precisam ser considerados e estar articulados aos saberes científicos trabalhados na escola. Tais espaços são considerados como ambientes que podem potencializar a aprendizagem e o desenvolvimento dos estudantes, contribuindo para a formação integral.

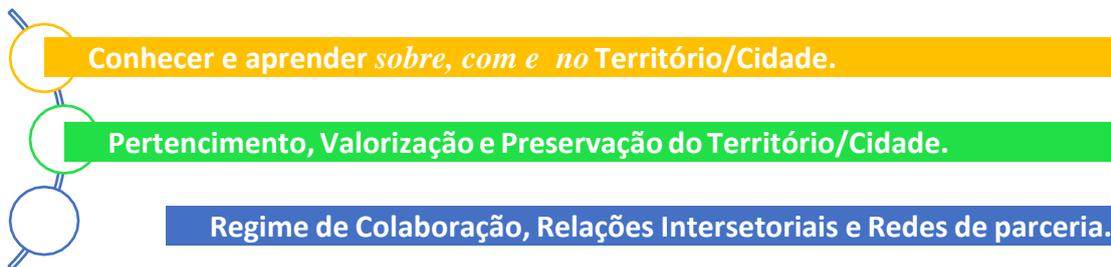


A educação abrange diversas atividades sociais que ocorrem em muitos espaços, na escola e para além dela. No entanto, é atribuída à escola toda a responsabilidade formativa dos cidadãos, especialmente das crianças e jovens. Sem dúvida, cabe à escola a sistematização do conhecimento universalizado, mas o sucesso de seu trabalho em muito pode enriquecer-se ao ampliarem-se as trocas com outras instâncias sociais. (BRASIL, 2009, p. 15).

A educação não se realiza somente na escola, mas em todo um território e deve expressar um projeto comunitário. A cidade é compreendida como educadora, como território pleno de experiências de vida e instigador de interpretação e transformação (BRASIL, 2009, p. 31).

Moll (2012) ressalta que os conceitos de Território Educativo, cidade educadora ou comunidade de aprendizagem balizam novos arranjos entre os saberes escolares, articulando-os com os saberes da comunidade, assim como relações entre escola e cidade, compreendendo a mesma como espaço de formação humana.

Tendo presente o exposto, a concepção do Território Educativo Montenegro está alicerçada em três pressupostos. A tradução de tais pressupostos na parte diversificada do currículo ocorre de forma articulada aos demais princípios da Identidade Institucional da SMEC.



### **Conhecer e aprender *sobre, com e no* Território/Cidade**

De acordo com a LDB 9.394/96 “a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (art. 1). Numa concepção de Território Educativo, a Escola não é o único espaço educador, pois “ A educação não se realiza somente na escola, mas em todo um território e deve expressar um projeto comunitário. A cidade é compreendida como educadora, como território pleno de experiências de vida e instigador de interpretação e transformação (BRASIL, 2009, p. 31). Nessa perspectiva, supera-se a ideia de que a educação acontece somente em instituições legitimadas para esta função, pois

Durante anos, a escola e a família foram as duas instituições encarregadas, quase que com exclusividade, da educação e da formação das novas gerações. Mas hoje isso já não é possível; a família está passando por grandes transformações e, muitas vezes, delega sua função educativa tradicional a outros agentes, com a televisão ou a própria escola. Esta, por sua vez, não pode enfrentar sozinha todos os desafios apresentados pelas novas sociedade da informação. A crise da escola se agrava, como também aumenta a sensação de desvalorização social e a solidão de professoras e professores. O termo educação não significa somente educação escolar. Hoje a influência educativa é exercida a partir de vários âmbitos – família, trabalho, associações, etc. – e por meio diversos: televisão, multimídia, etc. que às vezes se opõem às propostas educativas escolares. Se quisermos que a escola continue cumprindo a importantíssima função determinada pela sociedade de educar as novas gerações e que se imponha uma profunda renovação da própria escola, será preciso que por um lado, o conjunto do sistema educativo se envolva no tecido social da cidade e que o trabalho dos professores seja reconhecido; e por outro lado, ´e necessário que essa mesma sociedade assuma sua responsabilidade educativa, e que cada um dos agentes seja consciente de sua cota de responsabilidade. (GÓMEZ-GRANELL; VILA, 2003, p.17).

Outras instituições, também são espaços educadores e, por conseguinte, podem ser agentes educativos, ofertando uma educação que não termine no espaço físico da escola, mas que vá além, que se faça presente no cotidiano de cada um, ecoando e multiplicando vozes e espaços. Assim, as experiências educacionais se desenvolvem e se efetivam dentro e fora das escolas (BRASIL, 2009). No entender de Moll (2012, p. 142):

Baixar os muros da escola é colocá-la em diálogo com o que está em seu entorno em termos de políticas públicas, equipamentos públicos, atores sociais, saberes e práticas culturais e dinamizar as relações escola/comunidade, comunidade/escola, professores/agentes culturais, agentes culturais/professores, políticas educacionais/políticas sociais, entre outras. A cidade como território de múltiplas possibilidades educativas pode balizar esses esforços a partir das experiências de Educação Integral já realizadas.

Isso pressupõe tanto uma integração e ação dialógica entre os saberes escolares e os presentes no Território/Cidade quanto à valorização dos atores educativos, escolares e da comunidade. A dinâmica social e os saberes que perpassam os espaços dos bairros e da cidade precisam ser considerados e estar articulados aos saberes científicos trabalhados na escola. Tais espaços são considerados como ambientes que podem potencializar a aprendizagem e o desenvolvimento dos estudantes, contribuindo para a formação integral. O processo de ensino e aprendizagem, pautado pela pesquisa, possibilita a (re) construção do conhecimento numa perspectiva crítica-reflexiva e dialógica, contribuindo para a formação de um sujeito cidadão, capaz de compreender, interagir e buscar possíveis soluções para a resolução de problemas. Dessa forma, a “Pesquisa como diálogo é processo cotidiano integrante do ritmo de vida, produto e motivo de interesses sociais em confronto, base da aprendizagem que não se restrinja a mera reprodução. Na acepção mais simples, pode significar conhecer, saber, informar-se para sobreviver, para enfrentar a vida de modo consciente.” (DEMO, 2006, p.42- 43).

A Escola precisa estar no Território/Cidade e o Território/Cidade na Escola. Esse diálogo e integração precisam estar pautados no respeito mútuo. Nesse sentido, é fundamental fomentar a Educação em Direitos Humanos, considerando ser seu principal objetivo “a formação para a vida e para a convivência, no exercício cotidiano dos direitos humanos, como forma de vida e de organização social, política, econômica e cultural nos níveis regional, nacional e planetário.” (BRASIL, 2012, Art.5º).

### **Pertencimento, Valorização e preservação do Território/Cidade**

O local de vivência, enquanto um território, contribui para a constituição identitária pessoal e coletiva de cada pessoa pois traduz e reflete um conjunto de crenças, valores e costumes construídos no decorrer da história e trajetória daqueles que nele coabitam. Dessa forma, é fundamental o conhecimento sobre os principais hábitos, valores, memórias, histórias, ritos, tradições e manifestações culturais e religiosas que permeiam a vida dos que residem neste espaço. Igualmente, é necessário o conhecimento das formas de organização social, política e econômica, das políticas, dos espaços e os modos de relações que se estabelecem entre os habitantes.

A valorização e a preservação das edificações, dos equipamentos públicos e do patrimônio cultural e ambiental pressupõe que as pessoas, desde a mais tenra idade, sintam-se partícipes e responsáveis com o seu local de vivência, descobrindo e apreciando tudo que o território oferece. No entender de Subirats (2003, p. 75):

Uma pessoa sente-se comunidade se consegue envolver-se. Uma pessoa sente-se comunidade se pode participar. Uma pessoa sente-se comunidade se está conectada. Envolvimento, participação e conexão são, sem dúvida alguma, fatores que ajudam a criar a comunidade, a criar sentido de pertencimento [...] mas tanto o envolvimento quanto a participação precisam de elementos prévios que os facilite, como a criação e a existência de conexões entre pessoas e entre grupos presentes na comunidade. E, para isso, é imprescindível que se reconheçam interesses comuns e complementares. Além disso, seria importante que surgisse uma certa identificação entre os que compartilham tais valores e os que defendem uma mesma ideia de responsabilidade social, que dizem existir algumas determinadas capacidades e competências e que têm a consciência do próprio poder: responsabilidade social para assumir as coisas que são tarefas de todos; poder como condição para mudar as coisas, como possibilidade de fazê-lo.

Nesse contexto, é fundamental fomentar desde cedo a Responsabilidade Social, mobilizando as crianças e jovens a participarem das discussões e decisões que dizem respeito ao território onde vivem, a escola em que estudam, ao planeta que desejam, etc. A Responsabilidade Social diz respeito ao compromisso que todos devem assumir em relação aos impactos da ação humana sobre o contexto físico e sociocultural, visando o cuidado e a preservação do meio ambiente em que vivemos. A educação para a Responsabilidade Social pressupõe o desenvolvimento de uma consciência planetária.

### **Regime de colaboração, relações intersetoriais e constituição de redes de parceria.**

A participação e a corresponsabilidade de todos que se encontram envolvidos com uma determinada organização é um dos fatores que podem contribuir para o alcance dos objetivos e a consolidação das finalidades organizacionais. De acordo com Gómez-Granell e Vila (2003, p.31) assinalam que:

O esforço educativo não pode ser feito unicamente a partir da escola: a escola não tem nem pode ter sozinha a responsabilidade pela educação, ela não pode responder, indiscriminadamente, a todas as demandas que lhe são feitas, nem tem de ocupar todos os momentos da vida dos alunos. Ela não pode ter todos os recursos humanos e materiais para se adequar a todas as mudanças sociais e culturais. [...] A crise da escola não pode ser resolvida a partir do interior da própria escola. Aspectos como revalorização social da própria instituição escolar e dos professores, a transformação de conteúdos e métodos para adaptar-se aos novos cenários da sociedade da informação, a capacidade de ser um espaço real de formação democrática e de igualdade de oportunidades, etc., não podem ser resolvidos sem um esforço por parte da Administração; em primeiro lugar, para dotar os centros escolares dos meios e dos recursos necessários para aumentar sua qualidade; em segundo lugar, para estimular a participação de outros agentes educativos, em uma palavra, da comunidade, pois sem seu envolvimento será muito difícil que escola possa corrigir seus desequilíbrios. Apostar seriamente na educação exige articular um sistema amplo de participação que

permita a vinculação dos diferentes agentes educativos que atuam na comunidade. (GÓMEZ-GRANELL; VILA, 2003, p.31).

Dimensão fundamental nesse contexto é a intersectorialidade enquanto uma possibilidade de articulação que contemple uma rede de instituições e agentes que possam, juntamente com a escola, viabilizar a formação integral das crianças e jovens, otimizando recursos em prol de um objetivo comum.

Nessa perspectiva, “o funcionamento de uma organização escolar é fruto de um compromisso entre a estrutura formal e as interações que se produzem no seu seio, nomeadamente entre grupos com interesses distintos”. (NÓVOA, 1999, p, 25). Assim, a escola possui o papel de protagonizar a promoção e a articulação entre os diferentes segmentos da sociedade, de dentro para fora e de fora para dentro, mobilizando, por meio de ações pedagógicas intencionais, o diálogo em busca de uma aprendizagem significativa.

Diante desta perspectiva, a SMEC mobiliza todas as escolas a contemplar em seus planejamentos, projetos que contemplem o potencial educativo dos territórios comunitários e da cidade em seu todo, impulsionando a relação entre a escola e a comunidade e a responsabilização coletiva pela educação.

RESPONSABILIZAÇÃO  
COLETIVA PELA  
EDUCAÇÃO

O termo educação não significa somente educação escolar. Hoje a influência educativa é exercida a partir de vários âmbitos – família, trabalho, associações, etc. – e por meio diversos: televisão, multimídia, etc. que às vezes se opõem às propostas educativas escolares. Se quisermos que a escola continue cumprindo a importantíssima função determinada pela sociedade de educar as novas gerações e que se imponha uma profunda renovação da própria escola, será preciso que por um lado, o conjunto do sistema educativo se envolva no tecido social da cidade e que o trabalho dos professores seja reconhecido; e por outro lado, é necessário que essa mesma sociedade assuma sua responsabilidade educativa, e que cada um dos agentes seja consciente de sua cota de responsabilidade. (GÓMEZ-GRANELL; VILA, 2003, p.17).



## GESTÃO DEMOCRÁTICA

Em consonância com a Constituição da República Federativa do Brasil (Brasil, 1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996) estabelece que o ensino será ministrado, tendo como um de seus princípios a “gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino”. (BRASIL, LDB, 1996, Art. 3º, princípio VIII).

LDB/1996  
GESTÃO  
DEMOCRÁTICA

Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes. (BRASIL, 1996, Art.14).

O Plano Nacional de Educação (Brasil, PNE, 2014) reitera, como uma de suas diretrizes, a “promoção do princípio da gestão democrática da educação pública”. (Cf. Art. 2º).

GESTÃO  
DEMOCRÁTICA

[...] a *gestão democrática da educação* está associada ao estabelecimento de mecanismos institucionais e à organização de ações que desencadeiem processos de participação social: na formulação de políticas educacionais; na determinação de objetivos e fins da educação; no planejamento; nas tomadas de decisão; na definição sobre alocação de recursos e necessidades de investimentos; na execução das deliberações; nos momentos de avaliação. Esses processos devem garantir e mobilizar a presença dos diferentes atores envolvidos nesse campo, no que se refere aos sistemas, de um modo geral, e nas unidades de ensino. (MEDEIROS, LUCE, 2006, p.18-19, grifo das autoras).

Destaca-se em especial, na consolidação de gestão democrática, a atuação de órgãos colegiados que são organizadores da participação dos membros da comunidade escolar na gestão.

ESCOLA DEMOCRÁTICA

[...] é aquela em que os seus participantes estão coletivamente organizados e comprometidos com a promoção de educação de qualidade para todos. A democracia constitui-se em característica fundamental de sociedades e grupos centrados na prática dos direitos humanos, por reconhecerem não apenas o direito de as pessoas usufruírem dos bens e dos serviços produzidos em seu contexto, mas também, e sobretudo, seu direito e seu dever de assumirem responsabilidade pela produção e melhoria desses bens e serviços. Com essa perspectiva, direitos e deveres são dois conceitos indissociáveis, de modo que, falando-se de um, remete-se ao outro necessariamente. E é nessa junção que se estabelece a verdadeira democracia, construída mediante participação qualificada pela cidadania e construção do bem comum. (LUCK, 2009, p. 69-70).

A SMEC, ao alicerçar suas ações no princípio de uma gestão democrática, propõe vários espaços e tempos direcionados para a participação coletiva dos gestores e demais profissionais da educação que atuam na rede de ensino, de forma que as decisões possam estar fundamentadas num consenso político.



**CONSENSO  
POLÍTICO**

[...] equivale a um acordo em que se busca um certo grau de concordância acerca do sentido ou dos objetivos do fazer escolar. Não se trata da negação das singularidades e das diferenças, nem da exigência de os indivíduos abrirem mão de concepções ideológicas e valorativas, pois é exatamente o pressuposto da sociedade plural, da existência de indivíduos com propósitos distintos, que coloca a construção de um consenso como condição necessária para a viabilidade de uma ação coletiva como a educação. (BOUFLEUR, 2001, p. 92-93).

## **FORMAÇÃO E VALORIZAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO**

A oferta de uma educação de qualidade está relacionada, dentre outros fatores, à qualidade da formação dos profissionais que nela atuam.

**QUALIDADE DA  
EDUCAÇÃO E  
COMPETÊNCIA  
PROFISSIONAL**

[...] a qualidade da educação se assenta sobre a competência de seus profissionais em oferecer para seus alunos e a sociedade em geral experiências educacionais formativas e capazes de promover o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e atitudes necessárias ao enfrentamento dos desafios vivenciados em um mundo globalizado, tecnológico, orientado por um acervo cada vez maior e mais complexo de informações, e por uma busca de qualidade em todas as áreas de atuação.[...] Nenhuma escola pode ser melhor do que os profissionais que nela atuam. Nem o ensino pode ser democrático, isto é, de qualidade para todos, caso não se assente sobre padrões de qualidade e competências profissionais básicas que sustentem essa qualidade.(LÜCK, 2009, p. 12).

A SMEC prioriza a formação e a valorização dos profissionais da educação, considerando que a atualização constante é fator fundamental para a revitalização da ação educativa. Com base no diagnóstico das demandas formativas, o Programa de Formação Continuada oferecido pela Secretaria, contempla ações direcionadas à formação pessoal-profissional daqueles que atuam nas Escolas da Rede Municipal.



ARTICULAÇÃO:  
PESSOAL E  
PROFISSIONAL

A maneira como cada um de nós ensina está diretamente dependente daquilo que somos como pessoa quando exercemos o ensino. [...] E as opções que cada um de nós tem de fazer como professor, as quais cruzam a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar e desvendam na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser. É impossível separar o *eu* profissional do *eu* pessoal (NÓVOA, 2000, p.17, grifo do autor).

No processo de qualificação profissional, busca-se a constituição de um professor reflexivo, que articule em sua prática educativa a tríade ação-reflexão-ação.

DOCÊNCIA E  
PESQUISA

[...] toda a docência implica pesquisa e toda pesquisa verdadeira implica docência. Não há docência verdadeira em cujo processo não se encontre a pesquisa como pergunta, como indagação, curiosidade, criatividade, assim como não há pesquisa cujo andamento necessariamente não se aprenda porque se conhece e não se ensina porque se conhece e não se ensina porque se aprende (FREIRE, 1992, p. 192-193).

APRENDIZAGEM DOCENTE

O professor pode aprender *a partir* da prática na medida em que esta constitui o ponto de partida e o suporte de sua reflexão (reflexão sobre a ação), seja sua própria prática ou a de seus colegas (aprendizado ocasional). O professor aprende *através* da prática. Confrontando a realidade que resiste a ele, o professor coloca-se como ator, isto é, como qualquer um pode interferir nas características da situação, experimentar condutas novas e descobrir soluções adequadas à situação. O professor aprende *para* a prática, pois, se o ponto de partida do aprendizado está na ação, seu desfecho também está, em que o professor valoriza essencialmente os aprendizados que para ele têm incidência direta sobre a sua vida (CHARLIER, 2001, p. 93, grifo da autora).

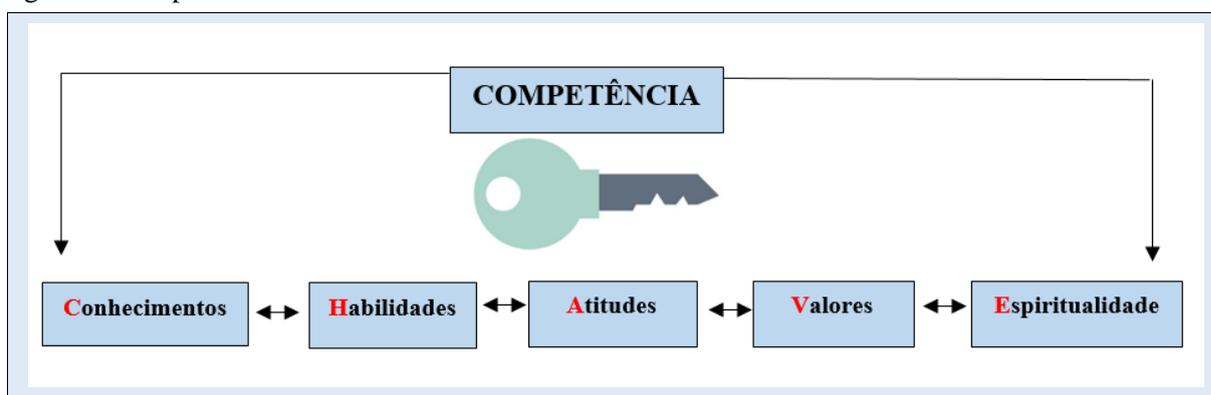
Além das formações promovidas pela SMEC, ocorrem, em cada escola, reuniões pedagógicas sistemáticas, cujos encontros se destinam à formação permanente no ambiente de

trabalho e à reflexão e tomada de decisões coletivas atinentes à ação educativa em cada contexto escolar.

## DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS

Ao falarmos em competência temos presente que ela é decorrente da mobilização de um conjunto de conhecimentos, de habilidades, de atitudes, da vivência de valores e da espiritualidade.

Figura 3: Competência



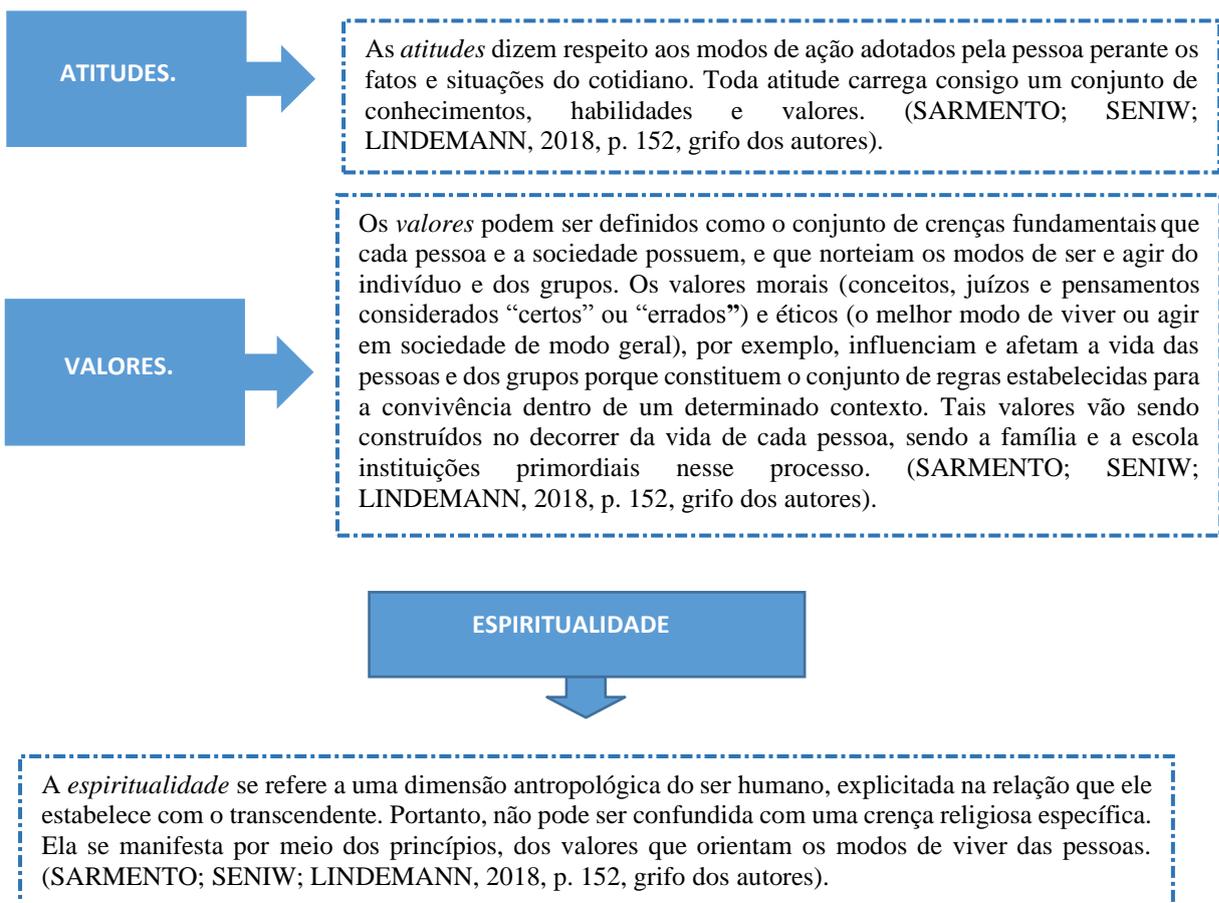
Fonte: Assessoria acadêmico-científica (2018).



Os *conhecimentos* são os conteúdos selecionados que fazem parte do currículo escolar, trabalhados por área de conhecimento e em determinado componente curricular que compõe tal área. Partimos da concepção de que o conhecimento é construído por meio da relação que se estabelece entre um sujeito cognoscente (capaz de conhecer) e um objeto cognoscível (passível de ser conhecido), os quais se encontram inseridos num meio físico e sociocultural. Busca-se, por meio das diversas situações de aprendizagem propostas às crianças/estudantes, viabilizar que a aprendizagem desses conhecimentos ocorra de forma significativa. Para tanto, é necessário que haja relação entre o conhecimento a ser construído com o já existente na estrutura cognitiva do estudante; a predisposição e a motivação do educando para o estabelecimento dessas relações; e a proposição, por parte do professor, de situações de aprendizagem potencialmente significativas. (SARMENTO; SENIW; LINDEMANN, 2018, p. 152, grifo dos autores).



As *habilidades* se referem ao saber fazer, isto é, a aplicabilidade dos conhecimentos nas mais diversas situações. Implica a capacidade de transferir em termos práticos o que foi aprendido. As habilidades são desenvolvidas e internalizadas gradativamente pela pessoa, de forma que várias delas são realizadas de forma quase automática no repertório do sujeito. (SARMENTO; SENIW; LINDEMANN, 2018, p. 152, grifo dos autores).



Ao se referir à noção de competência, a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017, p. 16) esclarece que ela “é utilizada no sentido da mobilização e aplicação dos conhecimentos escolares, entendidos de forma ampla (conceitos, procedimentos, valores e atitudes). Assim, ser competente significa ser capaz de, ao se defrontar com um problema, ativar e utilizar o conhecimento construído”. (BRASIL, 2017, p.16). O documento define um conjunto de dez competências gerais a serem desenvolvidas no decorrer da Educação Básica, considerando-as como “o compromisso da educação brasileira com a formação humana integral e com a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva” (BRASIL, 2017, p. 19).

Quadro 2: BNCC: Competências gerais

<b>Competências Gerais</b>
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.</li> <li>2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.</li> <li>3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.</li> </ol>

4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.
6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.

Fonte: Base Nacional Comum Curricular (2017, p. 7).

Na Rede Municipal de Ensino, as competências específicas a serem desenvolvidas em cada componente curricular são elaboradas e revitalizadas pelo coletivo docente. Igualmente, com relação à parte diversificada do currículo, são estabelecidas competências comuns que serão observadas no currículo escolar de todas as escolas, fundamentadas nos princípios da identidade institucional da SMEC de forma a se garantir uma unidade educativa condizente com a realidade sócioeducacional do município de Montenegro. Além disso, cada escola é mobilizada a inserir competências relativas a sua realidade específica, visando garantir a identidade escolar.

## INICIAÇÃO CIENTÍFICA

O processo de ensino e aprendizagem pautado pela pesquisa possibilita a (re)construção do conhecimento numa perspectiva crítico-reflexiva e dialógica, contribuindo para a formação de um sujeito cidadão, capaz de compreender, interagir e buscar possíveis soluções para a resolução de problemas.

PESQUISA COMO  
PRINCÍPIO  
CIENTÍFICO E  
EDUCATIVO.

Pesquisa como princípio científico e educativo faz parte de todo processo emancipatório, no qual se constrói o sujeito histórico autossuficiente, crítico e autocrítico, participante e capaz de reagir contra a situação de objeto e de não cultivar o outro como objeto. Pesquisa como diálogo é processo cotidiano integrante do ritmo de vida, produto e motivo de interesses sociais em confronto, base da aprendizagem que não se restrinja a mera reprodução; Na acepção mais simples, pode significar conhecer, saber, informar-se para sobreviver, para enfrentar a vida de modo consciente. (DEMO, 2006, p.42-43).

Dessa forma, a SMEC assume, juntamente com as escolas, o compromisso de possibilitar que a iniciação científica faça parte da ação educativa desde a Educação Infantil e no decorrer do Ensino Fundamental.



Um dos espaços previstos para a socialização dos trabalhos de iniciação científica realizado pelos estudantes é a Feira Municipal de Iniciação Científica, promovida pela SMEC.



Os estudantes da Rede que possuem trabalhos premiados na Feira Municipal de Iniciação Científica participam, também, dos eventos da Mostra Brasileira de Ciência e Tecnologia e Mostra Internacional de Ciência e Tecnologia (MOSTRATEC), realizada na cidade de Novo Hamburgo, anualmente.



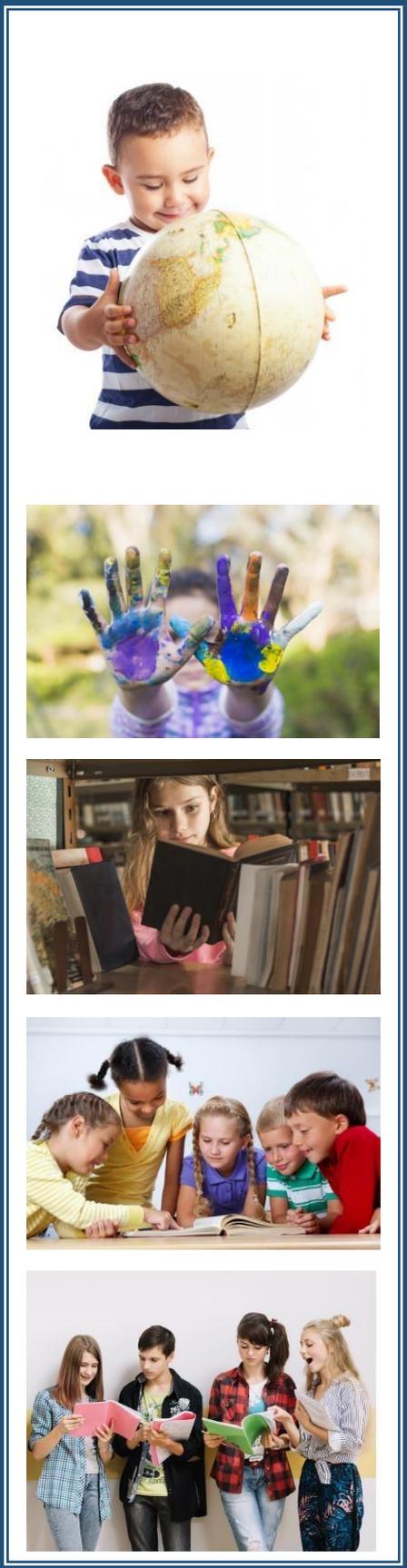
## 2.2 A REDE MUNICIPAL DE ENSINO

A Rede Municipal de Ensino de Montenegro está composta por um conjunto de 28 escolas, conforme apresenta o quadro 3.

Quadro 3: Escolas Municipais

<b>Escolas Municipais de Educação Infantil</b>
EMEI Adenillo Edgar Rübenich – Tio Riba
EMEI Dr. José Flores Cruz
EMEI Emma Ramos de Moraes
EMEI Gente Miúda
EMEI Professora Maria Laurinda Leindecker
EMEI Santo Antônio
EMEI Esperança
<b>Escolas Municipais– Escolas Urbanas</b>
EMEF Adolfo Schüler (Educação Infantil, a partir dos 2 anos e 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental)
EMEF Ana Beatriz Lemos (Pré-escola e 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental)
EMEF Cinco de Maio (Pré-escola e 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental)
EMEF do Bairro São Paulo (Pré-escola e 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental)
EMEF Walter Belian (Pré-escola e 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental)
EMEF Lena Rozi da Rocha Pithan (Pré-escola e 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental)
EMEF José Pedro Steigleder (Pré-escola e 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental)
EMEF Professora Maria Josepha Alves de Oliveira (Pré-escola e 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental)
<b>Escolas Municipais– Escolas do Campo</b>
EMEF Bárbara Heleodora (1º ao 5º ano do Ensino Fundamental)
EMEF Bello Faustino dos Santos (Pré-escola e 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental)
EMEF Bernadino Luís de Souza (Pré-escola e 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental)
EMEF Carlos Frederico Schubert (Pré-escola e 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental)
EMEF Carolina Augusta Brochier Kochenborger (Pré-escola e 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental)
EMEF Dona Clara Camarão (Pré-escola e 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental)
EMEF Etelvino de Araújo Cruz (Pré-escola e 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental)
EMEF Henrique Pedro Zimmermann (Pré-escola e 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental)
EMEF Jacob Haubert (1º ao 5º ano do Ensino Fundamental)
EMEF Mafalda Padilha (1º ao 5º ano do Ensino Fundamental)
EMEF Manoel José da Motta (Pré-escola e 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental)
EMEF Militão José de Azeredo (1º ao 5º ano do Ensino Fundamental)
EMEF Pedro João Müller (Pré-escola e 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental)
EMEF Professora Mafalda Padilha (1º ao 5º ano do Ensino Fundamental)
EMEF Professora Maria Josepha Alves de Oliveira (Pré-escola e 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental)

Fonte: Plano Municipal de Educação (2015).



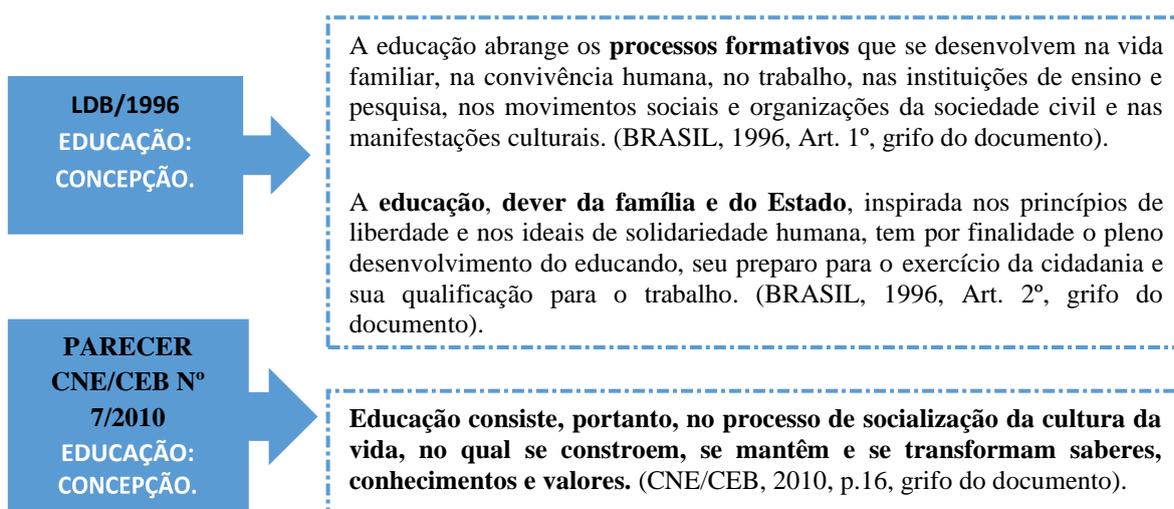
### **CAPÍTULO III**

## **FUNDAMENTOS DA PROPOSTA EDUCATIVA DA REDE MUNICIPAL**

### 3 FUNDAMENTOS DA PROPOSTA EDUCATIVA DA REDE MUNICIPAL

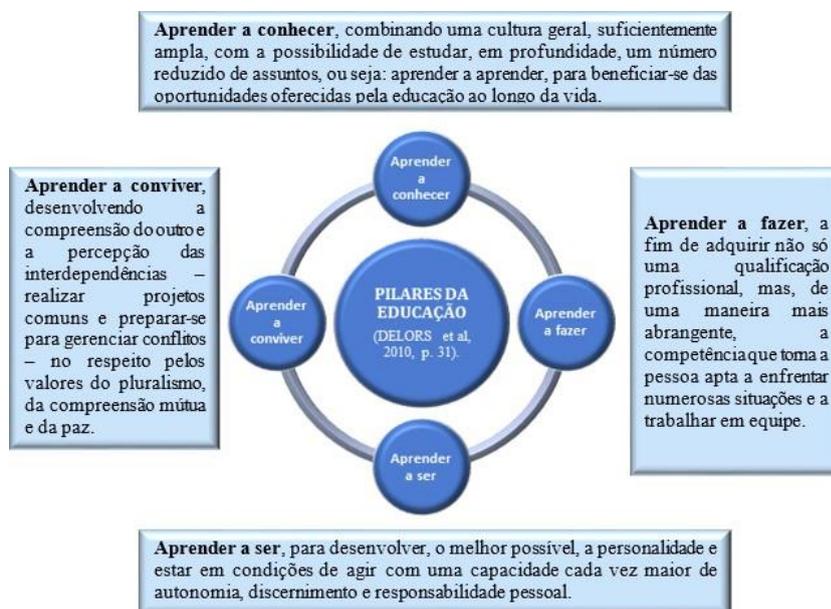
---

Toda a ação educativa traduz uma concepção acerca da pessoa, da educação, da sociedade e de mundo. Tais concepções traduzem, de forma implícita ou explícita, fundamentos que são oriundos de diversos enfoques, sejam eles socioantropológicos, filosóficos, psicológicos, pedagógicos e ou administrativos.



A educação é um processo que acontece em vários contextos e perpassa a vida de todas as pessoas. Dessa forma, a escola precisa preparar os estudantes para que desenvolvam um conjunto de competências que lhes viabilizem a buscar o conhecimento e a desenvolver aprendizagens de forma autônoma no decorrer de suas trajetórias de vida. Para tanto, é necessário que as situações de aprendizagem propostas aos estudantes viabilizem aprender a conhecer, aprender a conviver, aprender a ser e aprender a fazer.

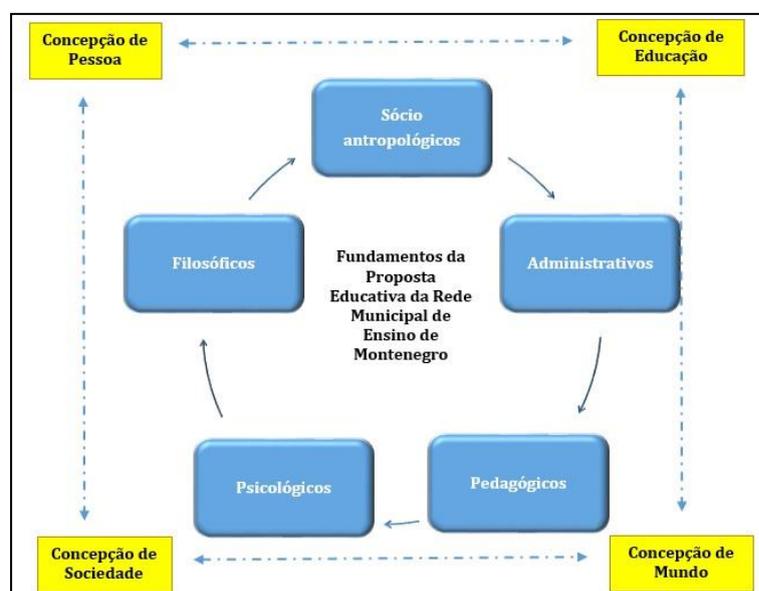
Figura 4: Pilares da Educação



Fonte: Elaborado a partir de Delors et al (2010, p. 31).

Com vistas a consolidar o direito à educação de qualidade, a Proposta Educativa da Secretaria Municipal de Educação e Cultura está alicerçada num conjunto de fundamentos articulados os quais são compreendidos como princípios básicos a serem considerados no Proposta Pedagógica de cada escola e, em decorrência, na ação educativa no decorrer do processo formativo das crianças, adolescentes e jovens que frequentam alguma das unidades educativas da Rede Municipal.

Figura 5: Fundamentos da Proposta Educativa da Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Montenegro



### 3.1 FUNDAMENTOS SÓCIO ANTROPOLÓGICOS

Os fundamentos socioantropológicos dizem respeito à reflexão sobre a pessoa como um ser biológico e sociocultural, produtor de uma cultura que influencia na constituição de sua identidade individual e coletiva, na evolução das sociedades e nas práticas sociais. Desse ponto de vista, a proposta educativa tem como um de seus fundamentos a ideia de que a pessoa se desenvolve num determinado contexto sócio-histórico e cultural, influenciando e sendo influenciado pelo seu mundo físico e social.

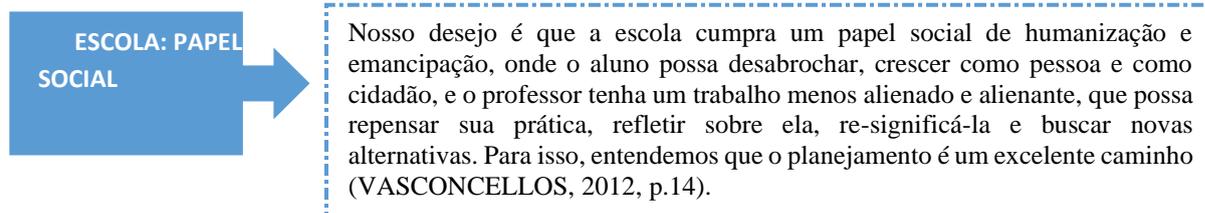
Na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, parte-se do pressuposto da existência de culturas infantis e juvenis, as quais devem ser consideradas no processo educativo. Tanto as culturas infantis e juvenis como as concepções acerca da infância e da juventude são decorrentes de uma evolução sócio-histórica e podem diferir nos diversos grupos sociais.

**PARECER  
CNE/CEB  
Nº 11/2010  
MÚLTIPLAS  
INFÂNCIAS E  
ADOLESCÊNCIAS.**

Os alunos do Ensino Fundamental regular são crianças e adolescentes de faixas etárias cujo desenvolvimento está marcado por interesses próprios, relacionado aos seus aspectos físico, emocional, social e cognitivo, em constante interação. Como sujeitos históricos que são, as características de desenvolvimento dos alunos estão muito relacionadas com seus modos próprios de vida e suas múltiplas experiências culturais e sociais, de sorte que mais adequado seria falar de infâncias e adolescências no plural. (CNE/CEB, 2010, p.110).

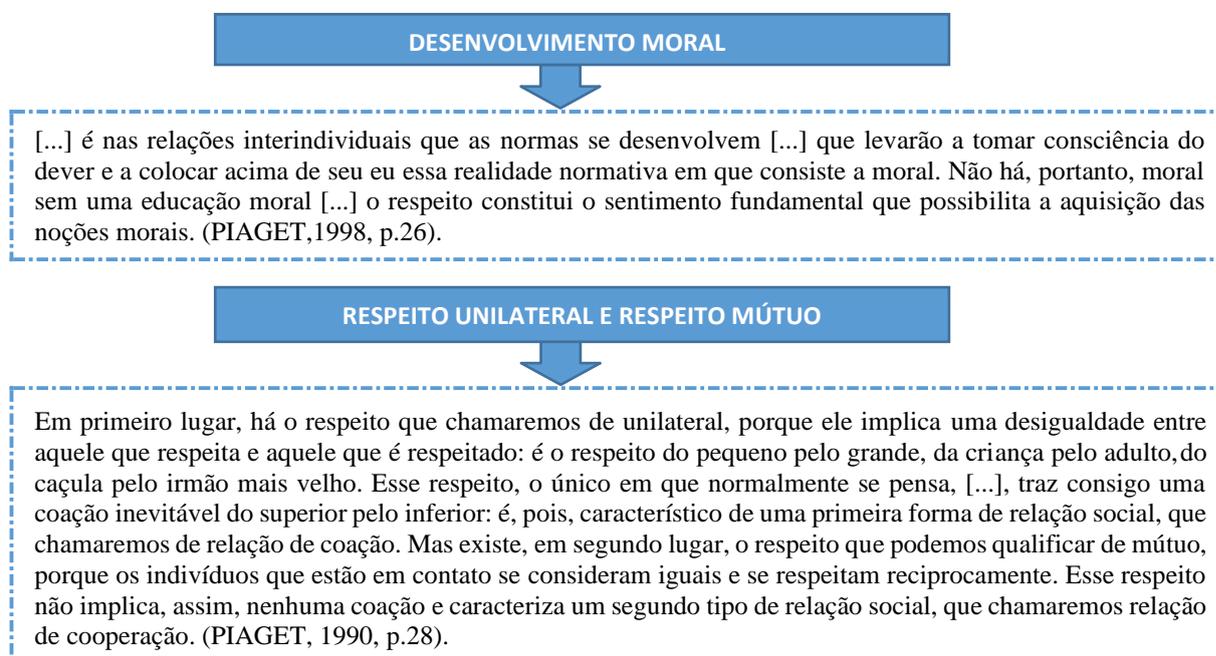
Também são consideradas as características e especificidades de cada contexto em que as escolas de Educação Infantil e do Ensino Fundamental estão inseridas. Existem peculiaridades que distinguem as escolas que estão situadas no campo e aquelas situadas na zona urbana, e mesmo dentro destes próprios contextos há de se considerar as singularidades e especificidades que lhes confere uma identidade local.

Os fundamentos socioantropológicos dizem respeito também ao papel da educação num determinado contexto sociocultural, focalizando suas contribuições para a organização da sociedade, as relações sociais entre as pessoas e grupos, a constituição e os modos de relação dos diversos grupos socioculturais, as transformações sociais e os modos de produção ao longo da história. Nessa perspectiva, a Proposta Educativa assume como um de seus fundamentos a função transformadora da educação, comprometendo-se com uma educação que viabilize aos sujeitos do processo educativo constituírem-se como cidadãos e a contribuir para a construção de uma sociedade e um mundo mais justo e solidário, pautada pela observação dos deveres e dos direitos humanos. Por isso, a escola é um dos espaços educativos cujo papel é de fundamental importância para a consolidação de um Estado Democrático de Direito.

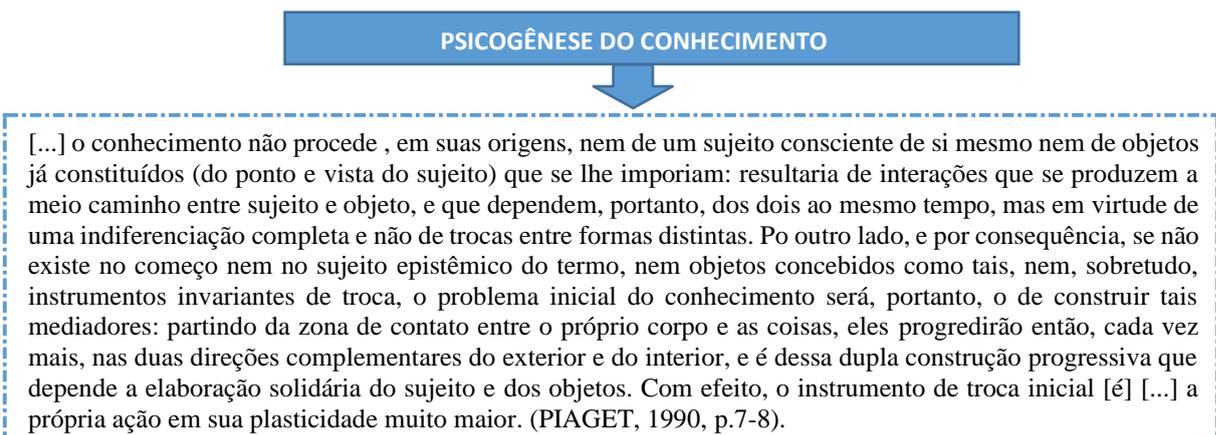


### 3.2 FUNDAMENTOS FILOSÓFICOS

Os fundamentos filosóficos dizem respeito, principalmente, às concepções acerca dos valores morais e éticos, do conhecimento e da verdade. Tais fundamentos oferecem sustentação para a reflexão e a compreensão sobre o mundo, o ser humano e a própria educação.

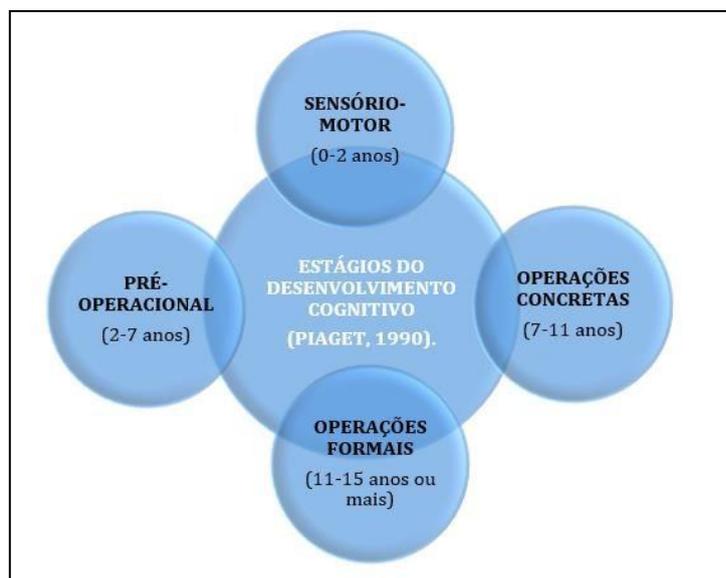


Em termos epistemológicos, a Proposta Educativa está estruturada numa concepção construtivista do conhecimento, concebendo que o conhecimento é construído a partir da interação entre o sujeito cognoscente e o objeto cognoscível, o qual ocorre num determinado contexto sociocultural.



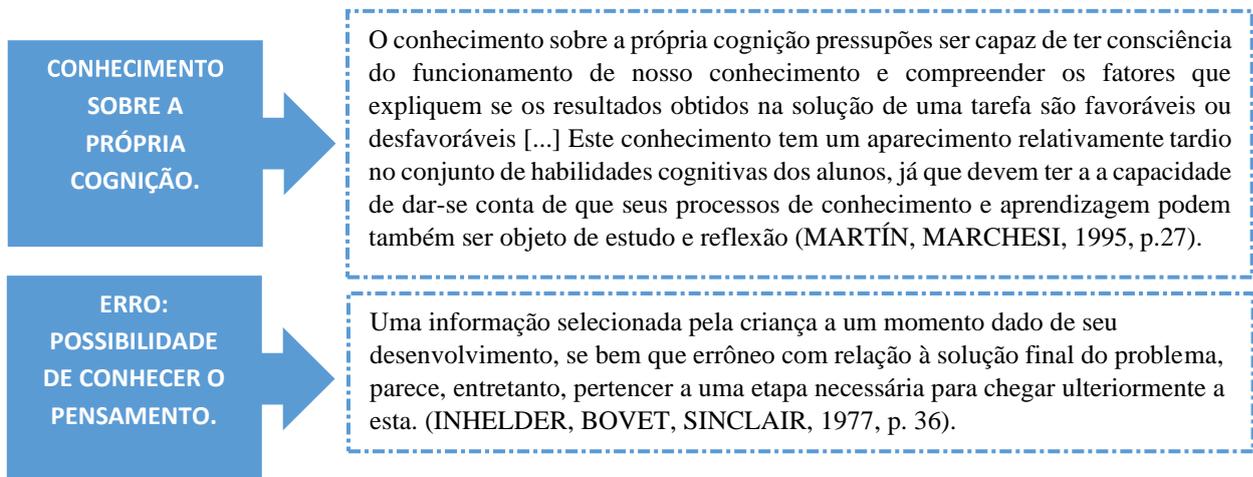
O sujeito aprendente, ao longo de um itinerário formativo, vai (re)construindo e (re)significando, por meio da interação com o meio físico e social e pela vivência de situações de aprendizagem, estruturas internas que lhe viabilizam desenvolver-se integralmente. Parte-se do princípio de que o conhecimento progride, num *continuum*, de níveis mais elementares a níveis mais complexos, sendo a ação reflexiva o elemento propulsor desse processo.

Figura 6: Estágios do Desenvolvimento Cognitivo, segundo Piaget.



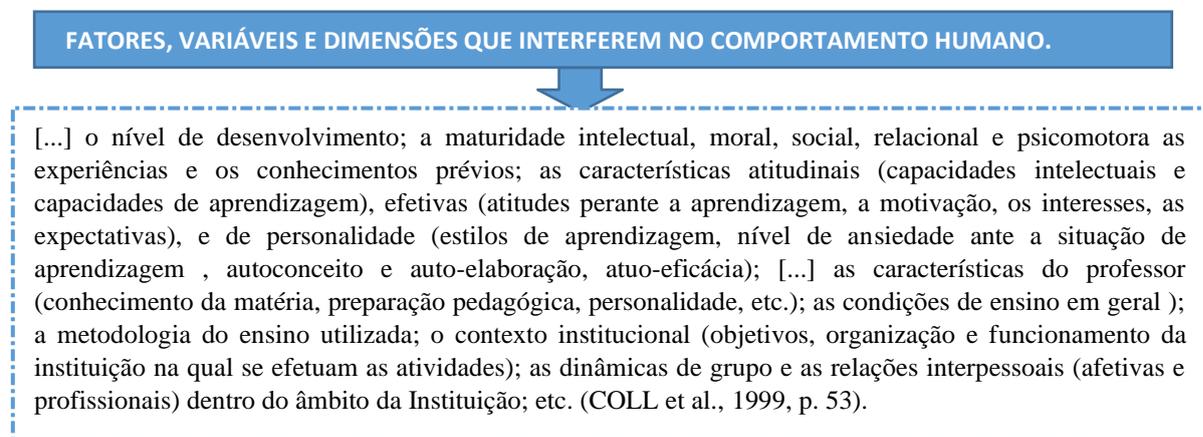
Fonte: Elaborado a partir de Piaget (1990, p. 15-51).

Na projeção dos estágios de desenvolvimento, a idade é apenas um fator indicativo, sendo que cada sujeito, dependendo das circunstâncias internas e externas, progredir ou não nessa sequência de estágios. É importante ressaltar que a idade é variável, mas a sucessão dos estágios é fixa. Nessa perspectiva, na Educação Infantil, a tendência é de que o desenvolvimento cognitivo das crianças se situem entre o estágio sensório-motor e o pré-operacional. Quando a criança ingressa no primeiro ano do Ensino Fundamental, ela pode já estar vivenciando um período de transição entre o estágio sensório-motor e as operações concretas. Da mesma forma, é possível que uma nova transição ocorra entre o final dos anos iniciais e o ingresso nos anos finais do Ensino Fundamental, sendo do estágio das operações concretas para as operações abstratas. Nesse sentido, as situações de aprendizagem propostas pelos professores precisam considerar as características e especificidades do desenvolvimento cognitivo em cada um desses estágios, serem desafiadoras, mobilizarem a ação, o desequilíbrio cognitivo e o conhecimento sobre a própria cognição a fim de propiciar o avanço nos níveis de operatoriedade cognitiva.



### 3.3 FUNDAMENTOS PSICOLÓGICOS

Os fundamentos psicológicos dizem respeito à compreensão do comportamento humano e seus processos mentais, enfatizando-se na Proposta Educativa da Rede aqueles que interferem diretamente na aprendizagem. Na ação educativa que acontece na escola é necessário que sejam considerados vários fatores que podem contribuir para potencializar ou dificultar o desenvolvimento cognitivo dos estudantes.



Parte-se do pressuposto de que todos os estudantes possuem um potencial para aprender, sendo capazes de manifestar a inteligência de múltiplas formas.

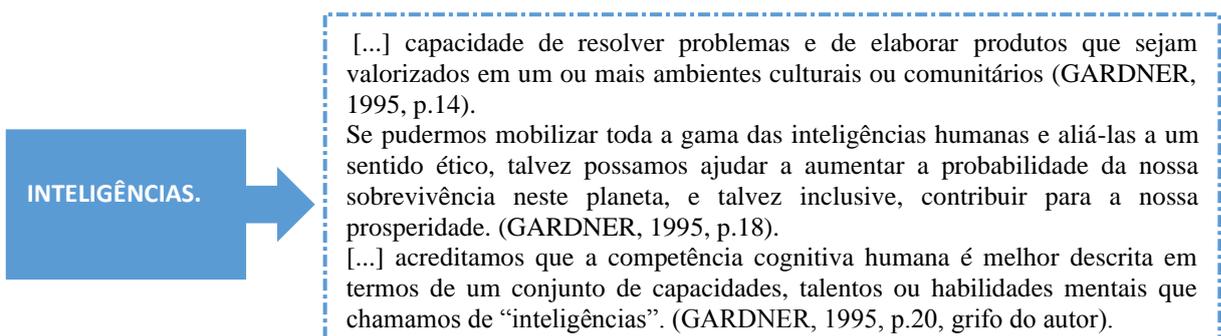
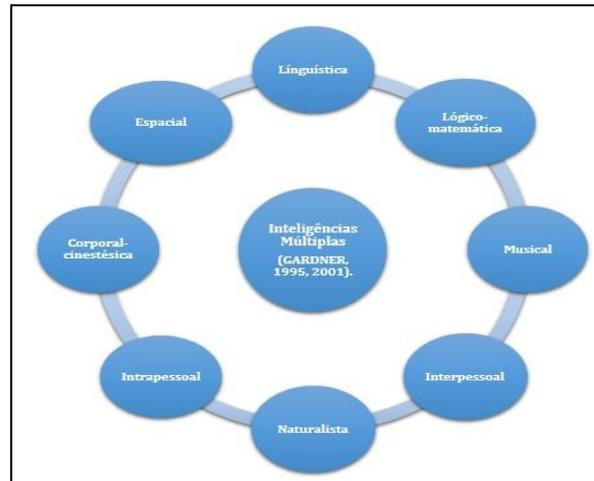
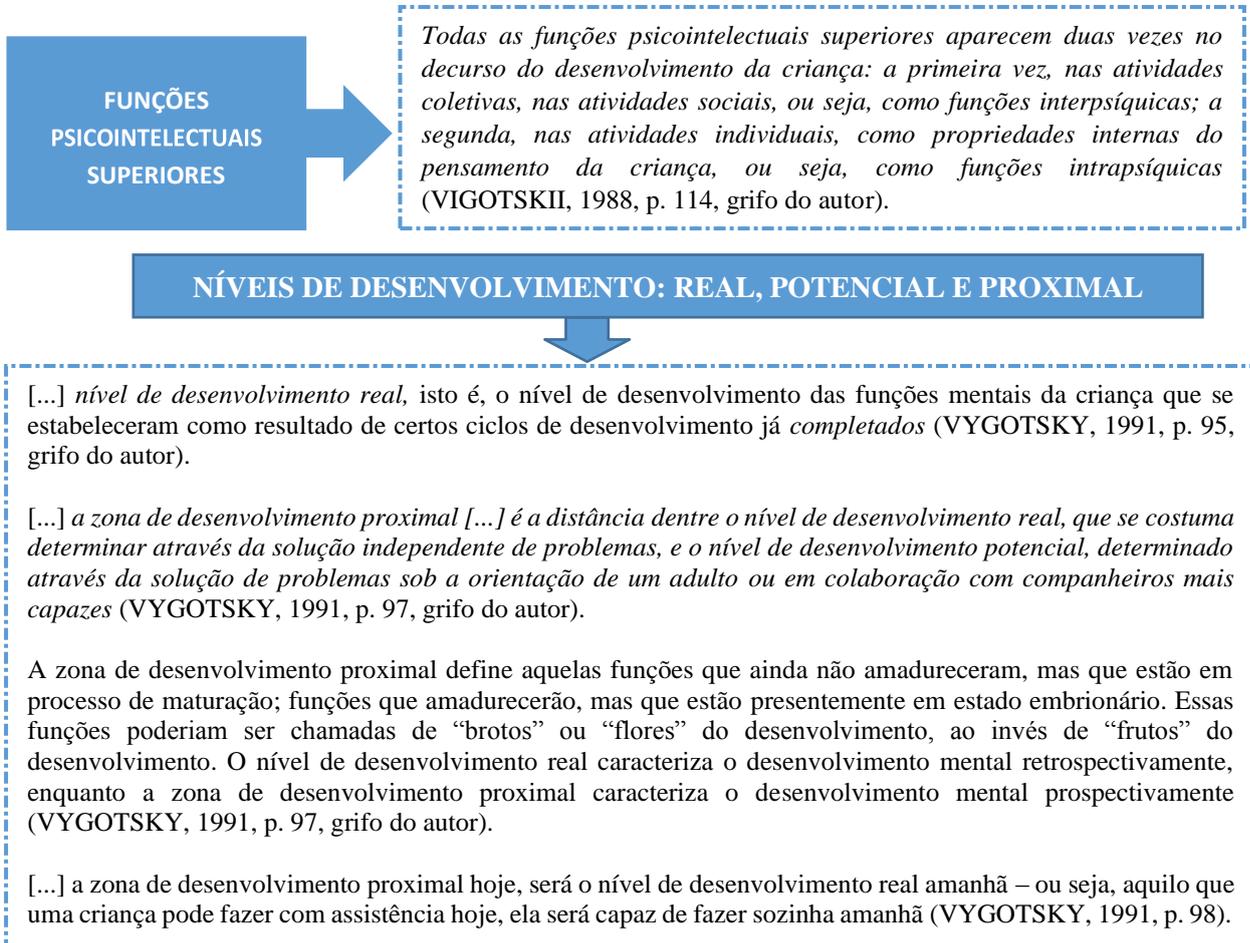


Figura 7: Inteligências Múltiplas



Fonte: Elaborado a partir de Gardner (1996, 2001).

Os avanços no desenvolvimento dos estudantes não decorrem simplesmente de processos maturativo-biológicos. O contexto social, histórico e cultural interfere no desenvolvimento dos processos mentais superiores. Dessa forma, os modos de pensar e agir dos estudantes desenvolvem-se a partir das interações sociais e culturais que eles estabelecem entre pares, com os adultos e com o meio circundante.



No decorrer da Educação Infantil, as crianças utilizam várias formas para interagir com as pessoas e seu meio circundante. Tanto na Educação Infantil quanto nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, o brincar é um elemento fundamental para os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança. Por meio dele, as crianças criam e vivenciam situações imaginárias, desenvolvendo sua criatividade e formas de relação com a realidade exterior. Portanto, a ludicidade deve perpassar as ações educativas e as situações de aprendizagem propostas nestes contextos.



#### BRINCAR, IMAGINAÇÃO E DESENVOLVIMENTO PROXIMAL.

A imaginação é um processo psicológico novo para a criança; representa uma forma especificamente humana de atividade consciente, não está presente na consciência de crianças muito pequenas e está totalmente ausente em animais. Como todas as funções da consciência, ela surge originalmente da ação. O velho adágio de que o brincar da criança é imaginação em ação deve ser invertido; podemos dizer que a imaginação, nos adolescentes e nas crianças em idade pré-escolar, é o brinquedo sem ação. (VYGOTSKY, 1991, p. 106).

[...] o brinquedo cria uma zona de desenvolvimento proximal da criança. [...] a criança sempre se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além de seu comportamento diário; [...] é como se ela fosse maior do que é na realidade” (VYGOTSKY, 1991, p. 117).



#### ATIVIDADES LÚDICAS

[...] as atividades qualificadas como “lúdicas” são caminhos pelos quais as crianças penetram a realidade exterior, pois o “real” e o “imaginário” estão em íntima relação, para irem constituindo seu psiquismo, alcançando níveis mais elevados de desenvolvimento físico e mental e para que possam transformar criativamente a “realidade”(PRADO, 1991,p. 4, grifo da autora).

A criança que estuda nos primeiros anos do Ensino Fundamental possui como principais características a imaginação, a curiosidade, o movimento e o desejo de aprender e conhecer por meio do brincar, a capacidade simbólica, o uso de múltiplas linguagens, a participação em jogos que envolvem regras, o processo de construção de sua autonomia e de sua identidade. O pensamento da criança nessa fase encontra-se num processo de transição entre a ação e a operação.

**PARECER  
CNE/CEB  
Nº 11/2010  
CRIANÇA NOS  
ANOS INICIAIS.**

Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a criança desenvolve a capacidade de representação, indispensável para a aprendizagem da leitura, dos conceitos matemáticos básicos e para a compreensão da realidade que a cerca, conhecimentos que se postulam para esse período da escolarização. O desenvolvimento da linguagem permite a ela reconstruir pela memória as suas ações e descrevê-las, bem como planejá-las, habilidades também necessárias às aprendizagens previstas para esse estágio. A aquisição da leitura e da escrita na escola, fortemente relacionada aos usos sociais da escrita nos ambientes familiares de onde veem as crianças, pode demandar tempos e esforços diferenciados entre os alunos da mesma faixa etária. A criança nessa fase tem maior interação nos espaços públicos, entre os quais se destaca a escola. Esse é, pois, um período em que se deve intensificar a aprendizagem das normas da conduta social, com ênfase no desenvolvimento de habilidades que facilitem os processos de ensino e de aprendizagem. (CNE/CEB, 2010, p.110).

Um outro salto qualitativo no desenvolvimento dos estudantes ocorre quando eles entram na fase da adolescência, a qual é marcada por transformações biopsíquicas, sociais e afetivo-emocionais.

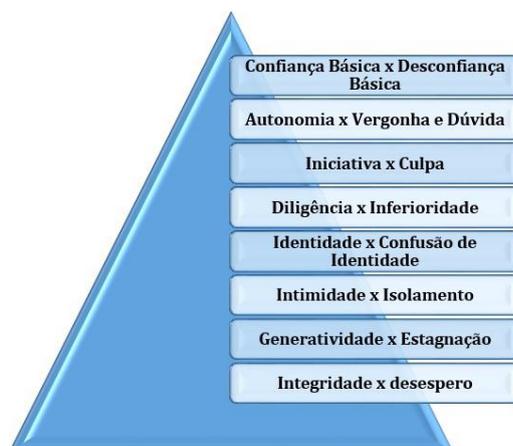
**PARECER  
CNE/CEB  
Nº 11/2010  
ADOLESCÊNCIA.**

Os adolescentes, nesse período da vida, modificam as relações sociais e os laços afetivos, intensificando suas relações com os pares de idade e as aprendizagens referentes à sexualidade e às relações de gênero, acelerando o processo de ruptura com a infância na tentativa de construir valores próprios. Ampliam-se as suas possibilidades intelectuais, o que resulta na capacidade de realização de raciocínios mais abstratos. Os alunos se tornam crescentemente capazes de ver as coisas a partir do ponto de vista dos outros, superando, dessa maneira, o egocentrismo próprio da infância. Essa capacidade de descentração é importante na construção da autonomia e na aquisição de valores morais e éticos. (CNE/CEB, 2010, p.110).

Os estudantes vão construindo sua personalidade no decorrer de seu ciclo vital. Eles experimentam mudanças psicológicas e vivenciam crises e conflitos, cuja solução ou permanência depende da conquista exitosa ou conflitiva no estágio do desenvolvimento psicossocial que se encontram. As crises em cada estágio, bem como a crise de passagem de um estágio para outro, são descritos como realidade antropológica de toda a pessoa humana,

que todos enfrentam, cada uma conforme suas estruturas internas (processos afetivos, cognitivos e comportamentais) e as características culturais do seu meio.

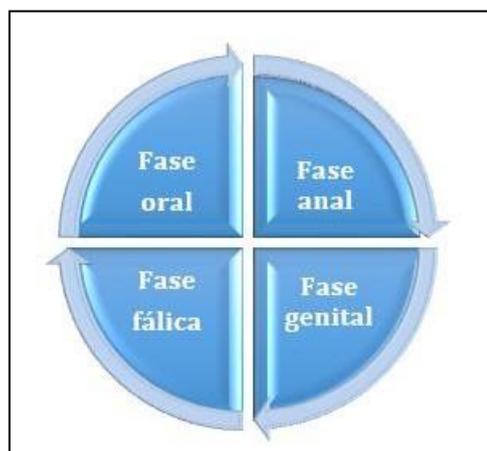
Figura 8: Estágios Psicossociais de Erikson



Fonte: Elaborado a partir de Erikson (1998).

Também é importante ter presente que o processo de desenvolvimento psicosssexual do estudante pode trazer implicações para a constituição de sua personalidade.

Figura 9: Fases do Desenvolvimento Psicosssexual de Freud



Fonte : Elaborado a partir de Freud (1989).

Igualmente, torna-se importante destacarmos as contribuições dos estudos realizados por Winnicott (1971) para a compreensão dos sentimentos vivenciados pelo ser humano no decorrer do seu ciclo vital, especialmente no que se refere ao processo de amadurecimento afetivo na relação dependência-independência. Segundo Winnicott (1971, p. 30)

A vida de um indivíduo são se caracteriza mais por medos, sentimentos conflitantes, dúvidas, frustrações do que por seus aspectos positivos. O essencial é que o homem ou a mulher se sintam vivendo sua própria vida, responsabilizando-se por suas ações ou inações, sentindo-se capazes de atribuírem a si o mérito de um sucesso ou a responsabilidade de um fracasso. Pode-se dizer, em suma, que o indivíduo saiu da dependência para entrar na independência ou autonomia.

O contexto escolar, enquanto ambiente em que as crianças e adolescentes convivem grande parte de seu tempo, pode prejudicar ou contribuir para o desenvolvimento da autonomia e da independência. Assim, desde a mais tenra idade, quando a criança ingressa na Educação Infantil, as intervenções pedagógicas e a organização do ambiente educativo devem propiciar condições para que essa criança, gradativamente, vivencie experiências que lhe transmitam segurança e confiança que suas necessidades serão atendidas.

No entender de Winnicott (1953, p. 224):

Da organização e fornecimento de ocupações e atividades na escola maternal depende o completo florescimento de potencialidades emocionais, sociais, intelectuais e físicas da criança. A professora desempenha uma função essencial nessas atividades, ao combinar uma sensibilidade à linguagem e expressão simbólicas da criança com um conhecimento dos mesmos, bem como por uma avaliação das necessidades especiais da criança, no seio de um grupo.

Dessa forma, para que as crianças e adolescentes possam ter um desenvolvimento integral e êxito na aprendizagem ao longo da Educação Básica, é essencial que os Profissionais da Educação primem pela articulação entre o educar e o cuidar. A relação ente o cuidar e o educar está assentada na necessidade que o ser humano tem de se desenvolver, cuidar de si e das pessoas, particularmente nas relações sociais e com toda a natureza. Dessa forma, a articulação entre o cuidar e o educar deve se fazer presente em toda a Educação Básica.

**PARECER  
CNE/CEB  
Nº 7/2010  
CUIDAR E  
EDUCAR.**

Trata-se de considerar o cuidado no sentido profundo do que seja acolhimento de todos – crianças, adolescentes, jovens e adultos – com respeito e, com atenção adequada, de estudantes com deficiência, jovens e adultos defasados na relação idade-escolaridade, indígenas, afrodescendentes, quilombolas e povos do campo. Educar exige cuidado; cuidar é educar, envolvendo acolher, ouvir, encorajar, apoiar, no sentido de desenvolver o aprendizado de pensar e agir, cuidar de si, do outro, da escola, da natureza, da água, do Planeta. Educar é, enfim, enfrentar o desafio de lidar com gente, isto é, com criaturas tão imprevisíveis e diferentes quanto semelhantes, ao longo de uma existência inscrita na teia das relações humanas, neste mundo complexo. Educar com cuidado significa aprender a amar sem dependência, desenvolver a sensibilidade humana na relação de cada um consigo, com o outro e com tudo o que existe, com zelo, ante uma situação que requer cautela em busca da formação humana plena. (CNE/CEB, 2010, p. 17-18).

**PARECER  
CNE/CEB  
Nº 11/2010  
CUIDAR,  
EDUCAR E  
ACOLHER.**

[...] a escola, no desempenho das suas funções de educar e cuidar, deve acolher os alunos dos diferentes grupos sociais, buscando construir e utilizar métodos, estratégias e recursos de ensino que melhor atendam às suas características cognitivas e culturais. Acolher significa, pois, propiciar aos alunos meios para conhecerem a gramática da escola, oferecendo àqueles com maiores dificuldades e menores oportunidades, mais incentivos e renovadas oportunidades de se familiarizarem com o modo de entender a realidade que é valorizado pela cultura escolar. Acolher significa, também, garantir as aprendizagens propostas no currículo para que o aluno desenvolva interesses e sensibilidades que lhe permitam usufruir dos bens culturais disponíveis na comunidade, na sua cidade ou na sociedade em geral, e que lhe possibilitem, ainda, sentir-se como produtor valorizado desses bens. Ao lado disso, a escola é, por excelência, o lugar em que é possível ensinar e cultivar as regras do espaço público que conduzem ao convívio democrático com as diferenças, orientado pelo respeito mútuo e pelo diálogo. É nesse espaço que os alunos têm condições de exercitar a crítica e de aprender a assumir responsabilidades em relação ao que é de todos. (CNE/CEB, 2010, p.113)

A SMEC também direciona suas ações para a inclusão, no ensino regular, das crianças e adolescentes com deficiência, primando por uma Educação Inclusiva.

**PARECER  
CNE/CEB  
Nº 11/2010  
EDUCAÇÃO:  
MÚLTIPLOS  
SUJEITOS.**

**A educação destina-se a múltiplos sujeitos e tem como objetivo a troca de saberes, a socialização e o confronto do conhecimento, segundo diferentes abordagens, exercidas por pessoas de diferentes condições físicas, sensoriais, intelectuais e emocionais, classes sociais, crenças, etnias, gêneros, origens, contextos socioculturais, e da cidade, do campo e de aldeias. Por isso, é preciso fazer da escola a instituição acolhedora, inclusiva, pois essa é uma opção “transgressora”, porque rompe com a ilusão da homogeneidade e provoca, quase sempre, uma espécie de crise de identidade institucional.** (CNE/CEB, 2010, p.113, grifo do documento).

A Proposta Educativa, baseada nos pressupostos de Vygotsky (1989), entende que as ditas *deficiências* não são de caráter somente biológico, mas se constroem e se consolidam nas relações sociais. Ou seja, existe uma *produção social da deficiência*, pois são as atitudes de rejeição que criam as barreiras físicas, sociais, políticas, econômicas e culturais. Dessa forma, defende que as interações sociais entre pares com diferentes características e níveis de desenvolvimento são fatores positivos para a aprendizagem.

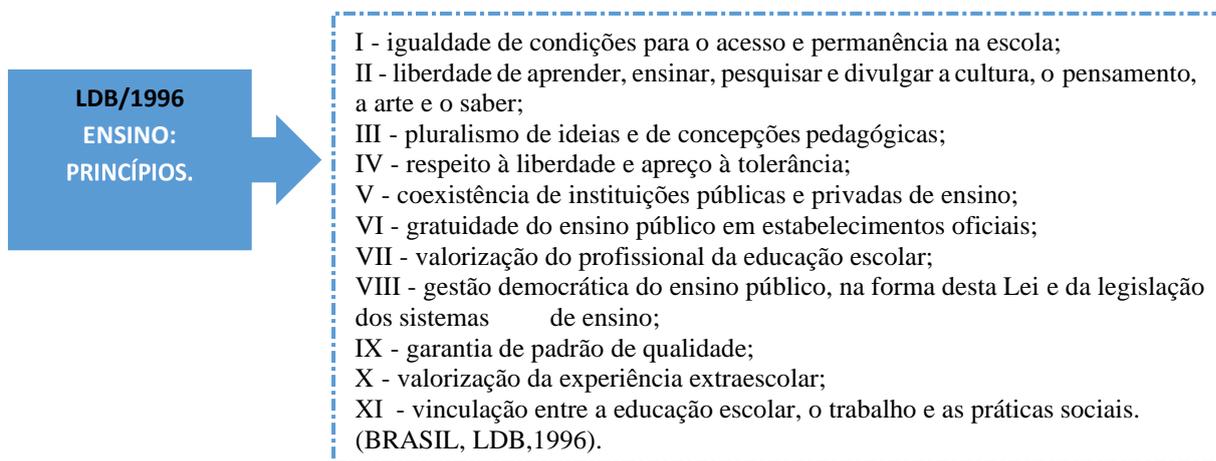
**EDUCAÇÃO  
INCLUSIVA**

Educação inclusiva é o processo que ocorre em escolas de qualquer nível preparadas para propiciar um ensino de qualidade a todos os alunos independentemente de seus atributos pessoais, inteligências, estilos de aprendizagem e necessidades comuns ou especiais. A inclusão escolar é uma forma de inserção em que a escola comum tradicional é modificada para ser capaz de acolher qualquer aluno incondicionalmente e de propiciar-lhe uma educação de qualidade. Na inclusão, as pessoas com deficiência estudam na escola que frequentariam se não fossem deficientes. (SASSAKI, 1998, p. 8).

Assim, a educação inclusiva precisa ser entendida como uma educação sem as restrições impostas pela beneficência e a caridade, sem a obsessão curativa da medicina, evitando toda generalização que pretenda discutir a educação somente a partir dos e para os ditos *sujeitos normais*.

### 3.4 FUNDAMENTOS PEDAGÓGICOS

Os fundamentos pedagógicos, com base nos demais fundamentos, focalizam as dimensões a serem considerados nos processos de ensino, aprendizagem e avaliação, tendo em vista a efetivação do principal objetivo da educação: a formação do ser humano. Dentre tais elementos destacam-se: o currículo, os ambientes e tempos educativos; o planejamento da ação educativa; os modos de ensinar e aprender e a avaliação e suas múltiplas dimensões.



A Proposta Educativa do município está estruturada na abordagem sociointeracionista, compreendendo a pessoa como um ser constituído por múltiplas dimensões e em constante relação consigo mesmo, com o mundo físico e social.

## CURRÍCULO

A SMEC, em consonância com os dispositivos legais vigentes, entende o currículo em sua dimensão ampla, o qual contempla tanto a proposição de um programa formativo oficial que será desenvolvido no decorrer da trajetória do estudante quanto aos modos de relações e às práticas que se estabelecem para a efetivação desse programa no cotidiano da ação educativa.

**PARECER  
CNE/CEB  
Nº 7/2010  
CURRÍCULO:  
CONCEPÇÃO.**

[...] currículo é o conjunto de valores e práticas que proporcionam a produção e a socialização de significados no espaço social e que contribuem, intensamente, para a construção de identidades sociais e culturais dos estudantes. E reitera-se que deve difundir os valores fundamentais do interesse social, dos direitos e deveres dos cidadãos, do respeito ao bem comum e à ordem democrática, bem como considerar as condições de escolaridade dos estudantes em cada estabelecimento, a orientação para o trabalho, a promoção de práticas educativas formais e não-formais.

**PARECER  
CNE/CEB  
Nº 11/2010  
CURRÍCULO  
OCULTO.**

O aluno precisa aprender não apenas os conteúdos escolares, mas também saber se movimentar na instituição pelo conhecimento que adquire de seus valores, rituais e normas, ou seja, pela familiaridade com a cultura da escola. Ele costuma ir bem na escola quando compreende não somente o que fica explícito, como o que está implícito no cotidiano escolar, ou seja, tudo aquilo que não é dito mas que é valorizado ou desvalorizado pela escola em termos de comportamento, atitudes e valores que fazem parte de seu currículo oculto. (CNE/CEB, 2010, p.113).

A organização curricular das escolas da Rede Municipal de Ensino está estruturada com base no que estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil (1996) e nas Diretrizes Curriculares Nacionais, considerando-se em sua configuração uma base comum e uma parte diversificada.

**LDB/1996  
CURRÍCULO: BASE  
NACIONAL E PARTE  
DIVERSIFICADA.  
DCNEB/2010**

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, Artigo 26).

A **base nacional** comum na Educação Básica constitui-se de conhecimentos, saberes e valores produzidos culturalmente, expressos nas políticas públicas e gerados nas instituições produtoras do conhecimento científico e tecnológico; no mundo do trabalho; no desenvolvimento das linguagens; nas atividades desportivas e corporais; na produção artística; nas formas diversas de exercício da cidadania; e nos movimentos sociais. (BRASIL, 2010a, Artigo 14, grifo nosso). A **parte diversificada** enriquece e complementa a base nacional comum, prevendo o estudo das características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da comunidade escolar, perpassando todos os tempos e espaços curriculares constituintes do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, independentemente do ciclo da vida no qual os sujeitos tenham acesso à escola. (BRASIL, 2010a, Artigo 15, grifo nosso).

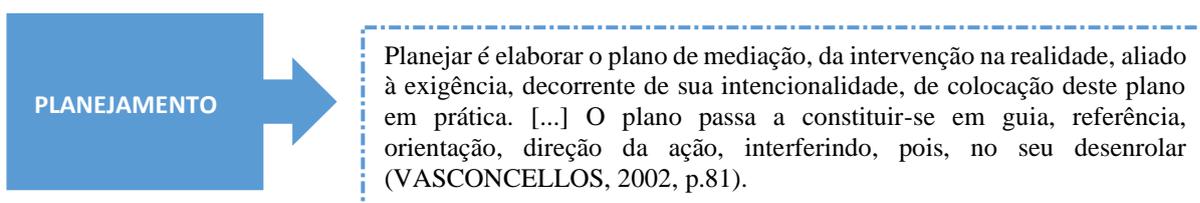
**PARECER  
CNE/CEB  
Nº 7/2010  
ORGANIZAÇÃO E  
GESTÃO DO  
CURRÍCULO.**

**Na organização e gestão do currículo, as abordagens disciplinar, pluridisciplinar, interdisciplinar e transdisciplinar requerem a atenção criteriosa da instituição escolar, porque revelam a visão de mundo que orienta as práticas pedagógicas dos educadores e organizam o trabalho do estudante. Perpassam todos os aspectos da organização escolar, desde o planejamento do trabalho pedagógico, a gestão administrativo-acadêmica, até a organização do tempo e do espaço físico e a seleção, disposição e utilização dos equipamentos e mobiliário da instituição, ou seja, todo o conjunto das atividades que se realizam no espaço escolar, em seus diferentes âmbitos.** As abordagens multidisciplinar, pluridisciplinar e interdisciplinar fundamentam-se nas mesmas bases, que são as disciplinas, ou seja, o recorte do conhecimento. (CNE/CEB, 2010, p.27-28, grifo do documento).

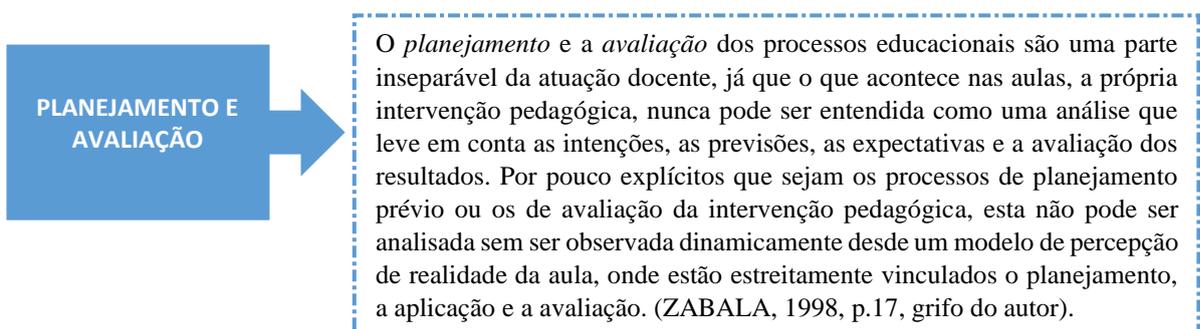
A matriz curricular<sup>8</sup> a ser desenvolvida em cada uma das escolas da Rede Municipal de Ensino está estruturada com base no desenvolvimento de competências, sendo que tal matriz contempla a base comum do currículo (tendo-se presente o proposto pela BNCC) e alguns elementos da parte diversificada relativos às características e especificidades do contexto municipal. Contudo, é de competência de cada escola, tendo presente sua Proposta Pedagógica, integrar a esta matriz, aqueles elementos da parte diversificada relativos às características e especificidades do contexto escolar e da comunidade em que a escola se encontra inserida.

## PLANEJAMENTO DA AÇÃO EDUCATIVA

O planejamento é considerado uma ferramenta fundamental, não somente para estruturação de uma proposta, como para a transformação das ideias em ações e significação da prática pedagógica, tanto para o professor quanto para o aluno.



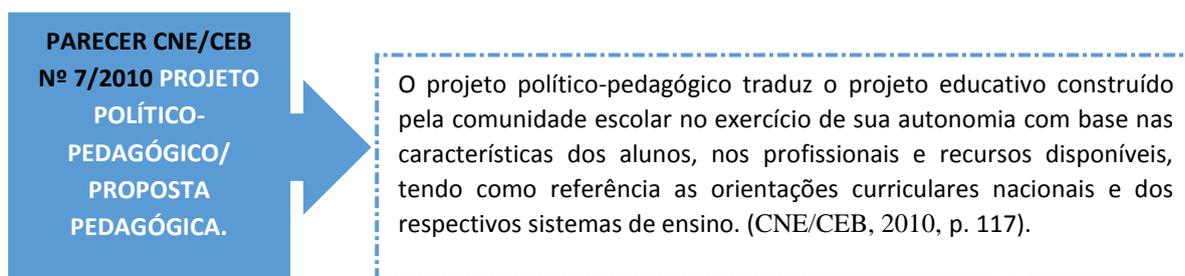
No planejamento, o professor deve buscar articular a teoria à prática por meio da análise da realidade, refletindo sobre as possibilidades, construindo estratégias e ações para superar as dificuldades e alcançar os objetivos desejados através das práticas educativas e, conseqüentemente, o sucesso escolar do aluno.



## Proposta Pedagógica

<sup>8</sup> A matriz curricular da Educação Infantil e do Ensino Fundamental estão descritas em documento específico.

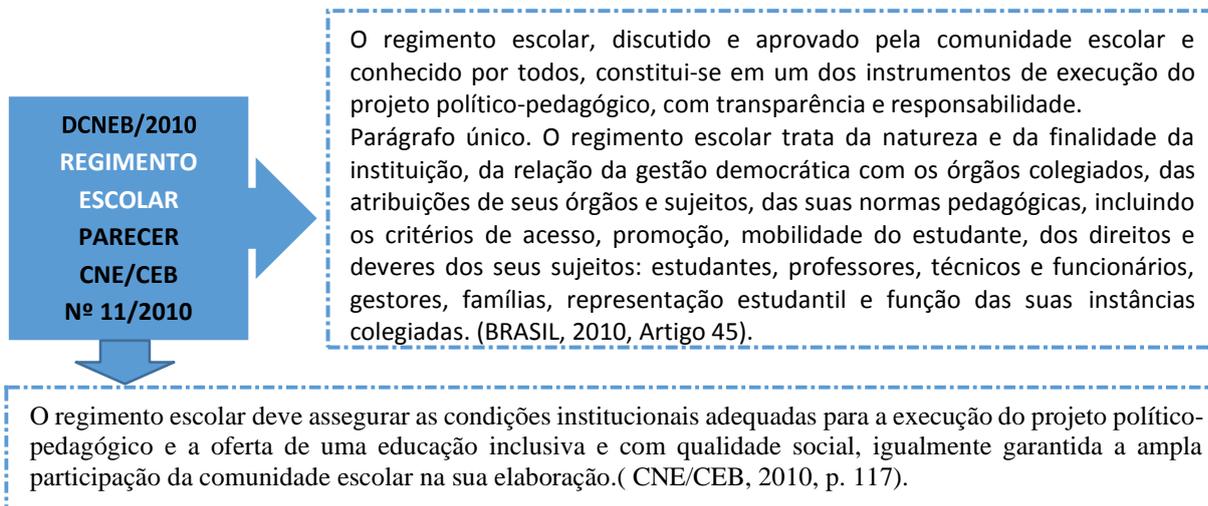
A Lei De Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996, Art.12) estabelece que é de competência de cada estabelecimento de ensino elaborar, de forma participativa, sua Proposta Pedagógica (ou Projeto Político-Pedagógico), considerando os dispositivos legais vigentes.



Na Rede Municipal de Educação de Montenegro, a SMEC delineou uma Proposta Educativa, a qual está explicitada neste documento. Tal Proposta se constitui em referência para a revitalização das Propostas Pedagógicas de cada escola, considerando-se os fundamentos como elementos comuns e que conferem uma unidade educativa nessa Rede.

### **Regimento Escolar**

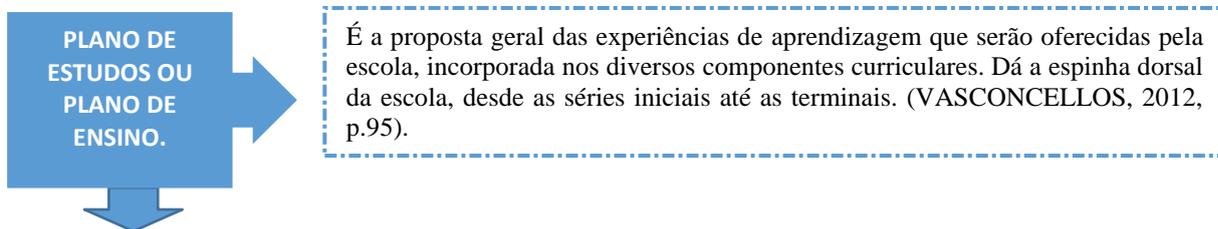
O Regimento Escolar é um documento de cunho normativo que explicita as normas a serem observadas no contexto escolar, tendo em vista a concretização da Proposta Pedagógica.



### **Planos de Estudos (ou Plano de ensino), Planos de Trabalho e Planos de Aula**

O ideário educativo constante na Proposta Pedagógica de cada escola se traduz na organização curricular, materializando-se por meios das práticas educativas. Dessa forma,

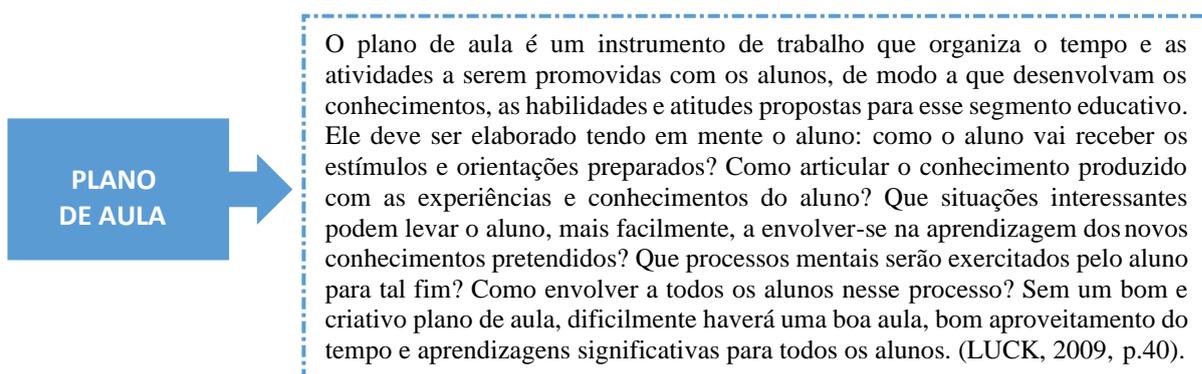
compete aos docentes a elaboração e efetivação do planejamento de sua ação educativa, o que ocorre por meio dos Planos de Estudos, dos Planos de Trabalho e dos Planos de Aula.



O plano de ensino se assenta sobre o PPP e a organização curricular adotada pela escola, em acordo com as Diretrizes Curriculares nacionais e estaduais definidas para o nível de ensino em questão. Ele organiza o conjunto das experiências de sala de aula e extraclasse a serem promovidas sob a orientação do professor, em um ano letivo. Embora sua implementação seja feita pelo professor de turma, sua elaboração deve ser participativa, envolvendo o diretor da escola, a coordenação/ supervisão pedagógica e os demais professores, de modo que:

- haja unidade entre os diferentes planos de ensino;
- os planos sejam definidos a partir de visão de conjunto e mediante múltiplas contribuições que lhe deem maior consistência e visão abrangente;
- se estabeleça um compromisso coletivo com a qualidade do ensino e equilíbrio no seu desenvolvimento.

(LUCK, 2009, p.40).

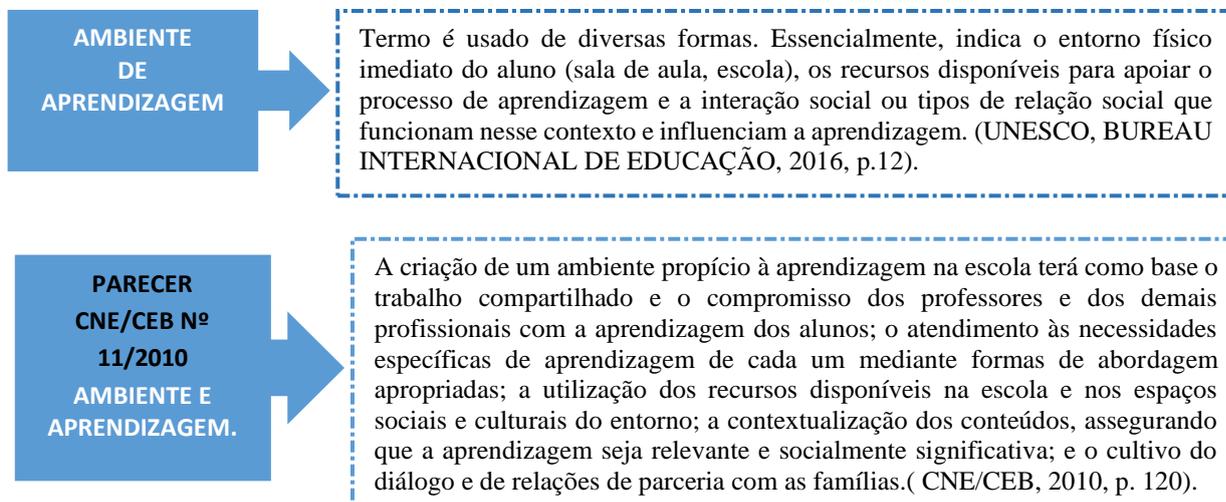


Os Planos de Estudos da Rede Municipal de Ensino, expressos num documento específico, são comuns a todas as escolas que compõem esta Rede, sendo elaborados e revitalizados por meio de um processo coletivo e colaborativo, com base num diálogo entre os docentes que atuam na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, contemplando-se uma visão processual do itinerário formativo, tanto entre níveis quanto no interior de cada um deles. Com base em tais Planos, cada escola organiza, com o coletivo de professores, os Planos de Trabalho, sendo cada professor responsável pela elaboração de seus respectivos Planos de Aula.

## **AMBIENTES EDUCATIVOS**

O currículo escolar se materializa num determinado espaço temporal e num ambiente educativo, sendo compreendido este último como decorrente da articulação entre os espaços

físicos dentro da escola (salas de aula, laboratórios, pátio, biblioteca, refeitório etc.) e fora dela (espaços disponibilizados na comunidade), os recursos didático-pedagógicos que os compõem e as relações interpessoais que se estabelecem nesses espaços.



A SMEC mobiliza e incentiva as escolas a organizarem seus ambientes educativos de forma a atender a Proposta Pedagógica, as especificidades dos estudantes e de cada contexto em que a escola está inserida. Igualmente, na perspectiva do território educativo, enfatiza-se a importância dos espaços externos à escola como ambientes a serem utilizados para a formação integral dos estudantes.

## PRÁTICA EDUCATIVA

Na prática educativa cotidiana o professor mobiliza um conjunto de saberes que foram e continuam se constituindo por meio de sua ação no decorrer de sua trajetória de vida, sendo esta compreendida a partir do entrelaçamento entre o eu pessoal e o eu profissional.

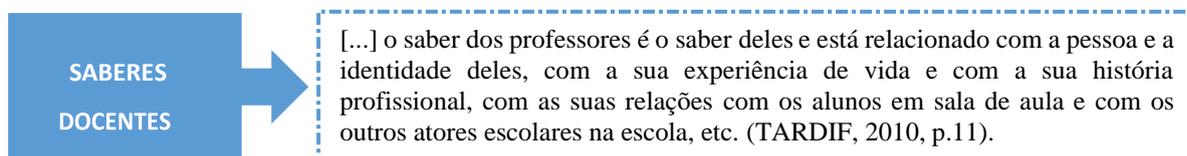
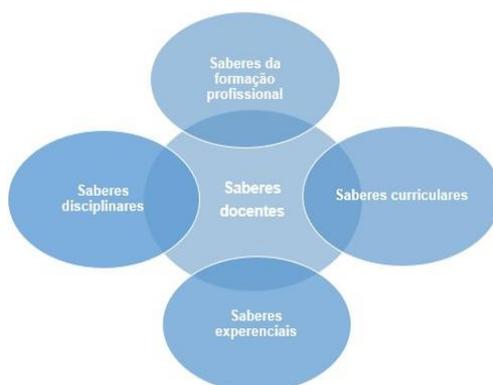
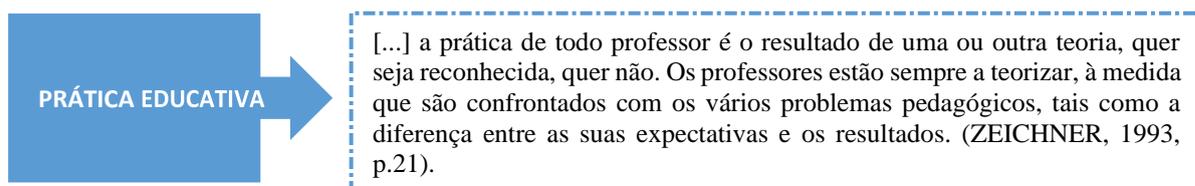


Figura 10: Saberes docentes



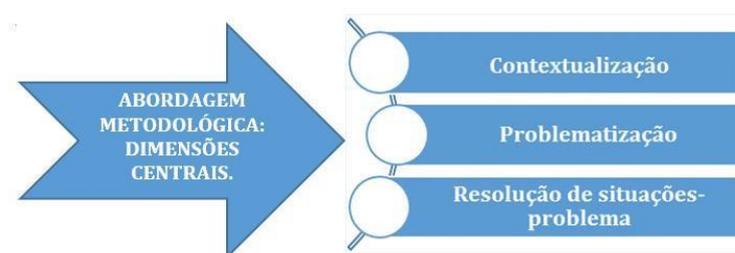
Fonte: Elaborado a partir de Tardif (2010).

A prática educativa docente é fundamental para o desenvolvimento de competências e o protagonismo discente em seu itinerário formativo. É na ação cotidiana que se efetiva o ideário educacional de uma determinada instituição de ensino.



Quando se fala em percurso formativo tem-se presente a trajetória a ser percorrida pelo estudante, no decorrer de um determinado espaço de tempo, com a finalidade de promover sua formação integral. A Proposta Educativa da SMEC prioriza metodologias que viabilizem o desenvolvimento de competências. A abordagem metodológica adotada pelo professor é essencial, pois ela incide na aprendizagem do estudante.

Figura 11: Dimensões da abordagem metodológica



Fonte: Elaborado a partir de Brasil (2013).

Enfatizam-se a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade como eixos articuladores nos processos de ensino e aprendizagem, as quais contribuem para o rompimento de uma

visão fragmentada do conhecimento, o desenvolvimento de um pensar complexo e a constituição de um sujeito capaz de solucionar problemas.

**PARECER CNE/CEB Nº 7/2010**  
**INTERDISCIPLINARIDADE/ TRANSVERSALIDADE.**

A transversalidade é entendida como uma forma de organizar o trabalho didático-pedagógico em que temas, eixos temáticos são integrados às disciplinas, às áreas ditas convencionais de forma a estarem presentes em todas elas. A transversalidade difere-se da interdisciplinaridade e complementam-se; ambas rejeitam a concepção de conhecimento que toma a realidade como algo estável, pronto e acabado. A primeira se refere à dimensão didático-pedagógica e a segunda, à abordagem epistemológica dos objetos de conhecimento. A transversalidade orienta para a necessidade de se instituir, na prática educativa, uma analogia entre aprender conhecimentos teoricamente sistematizados (aprender sobre a realidade) e as questões da vida real (aprender na realidade e da realidade). Dentro de uma compreensão interdisciplinar do conhecimento, a transversalidade tem significado, sendo uma proposta didática que possibilita o tratamento dos conhecimentos escolares de forma integrada. Assim, nessa abordagem, a gestão do conhecimento parte do pressuposto de que os sujeitos são agentes da arte de problematizar e interrogar, e buscam procedimentos interdisciplinares capazes de acender a chama do diálogo entre diferentes sujeitos, ciências, saberes e temas. A prática interdisciplinar é, portanto, uma abordagem que facilita o exercício da transversalidade, constituindo-se em caminhos facilitadores da integração do processo formativo dos estudantes, pois ainda permite a sua participação na escolha dos temas prioritários. Desse ponto de vista, a interdisciplinaridade e o exercício da transversalidade ou do trabalho pedagógico centrado em eixos temáticos, organizados em redes de conhecimento, contribuem para que a escola dê conta de tornar os seus sujeitos conscientes de seus direitos e deveres e da possibilidade de se tornarem aptos a aprender a criar novos direitos, coletivamente. (CNE/CEB, 2010a, p. 29).

Diante disso, a abordagem metodológica por meio de projetos contribui para o desenvolvimento do espírito investigativo, mobilizando a curiosidade epistêmica; a relação teoria e prática; e a conduta colaborativa entre professor-aluno e entre pares.

**PROJETOS DE TRABALHO**

[...] um projeto pode organizar-se seguindo um determinado eixo: a definição de um conceito, um problema geral ou particular, um conjunto de perguntas interrelacionadas, uma temática que valha a pena ser tratada em si mesma... Normalmente, superam-se os limites de uma matéria. Para abordar esse eixo em sala de aula, se procede dando ênfase na articulação da informação necessária para tratar o problema objeto de estudo e nos procedimentos requeridos pelos alunos para desenvolvê-lo, ordená-lo, compreendê-lo e assimilá-lo. [...] A função do projeto é favorecer a criação de estratégias de organização dos conhecimentos escolares em relação a: 1) o tratamento da informação, e 2) a relação entre os diferentes conteúdos em torno de problemas ou hipóteses que facilitem aos alunos a construção de seus conhecimentos, a transformação procedente dos diferentes saberes disciplinares em conhecimento próprio (HERNANDEZ; VENTURA, 1998, p.61).

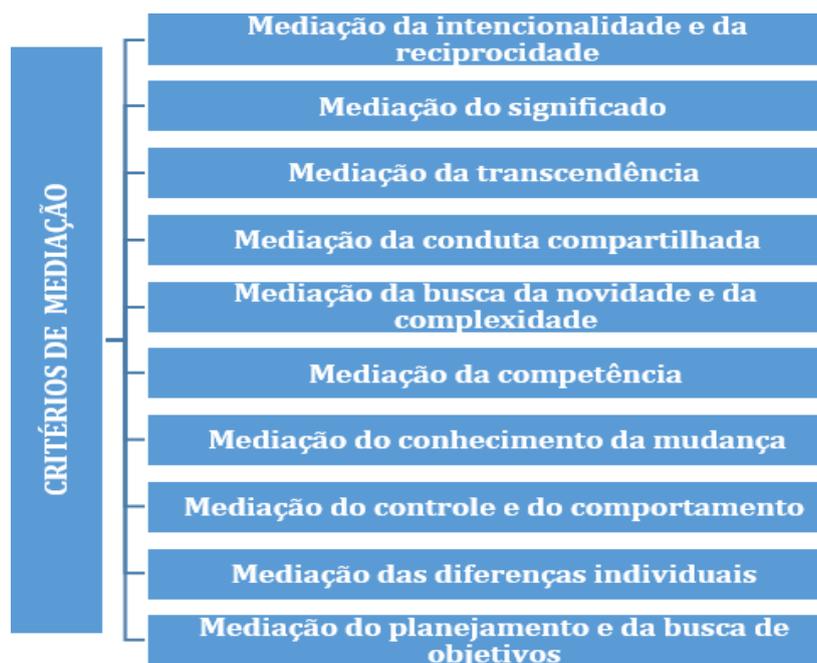
Igualmente, no decorrer do percurso formativo, há um acento na utilização das Tecnologias da Informação e Comunicação nos processos de ensino e aprendizagem.

**PARECER  
CNE/CEB Nº  
11/2010  
TECNOLOGIAS DA  
INFORMAÇÃO E DA  
COMUNICAÇÃO.**

As tecnologias da informação e comunicação constituem uma parte de um contínuo desenvolvimento de tecnologias, a começar pelo giz e os livros, todos podendo apoiar e enriquecer as aprendizagens. Como qualquer ferramenta, devem ser usadas e adaptadas para servir a fins educacionais e como tecnologia assistiva; desenvolvidas de forma a possibilitar que a interatividade virtual se desenvolva de modo mais intenso, inclusive na produção de linguagens. Assim, a infraestrutura tecnológica, como apoio pedagógico às atividades escolares, deve também garantir acesso dos estudantes à biblioteca, ao rádio, à televisão, à internet aberta às possibilidades da convergência digital. (CNE/CEB, 2010, p. 120, grifo do documento).

Compreende-se que o professor, em seu papel de mediador, deve propiciar que os estudantes vivenciem experiências de aprendizagem mediada, as quais para assim se caracterizarem, requerem a observação de critérios de mediação.

Figura 12: Critérios de Mediação

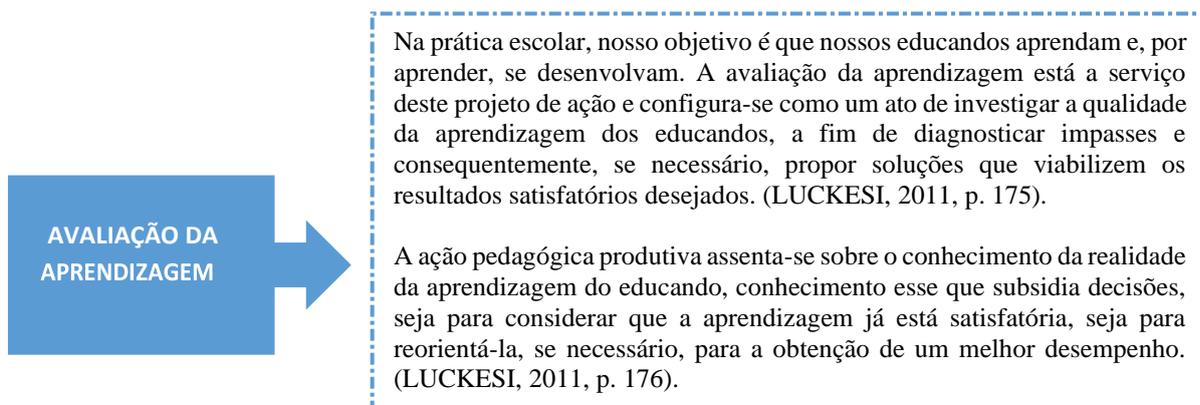


Fonte: Elaborado a partir de Feuerstein (1980).

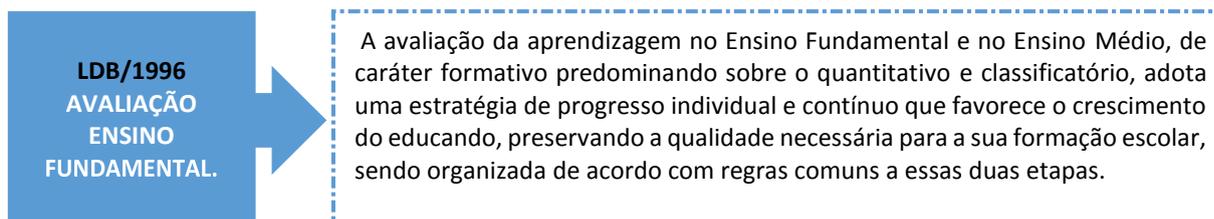
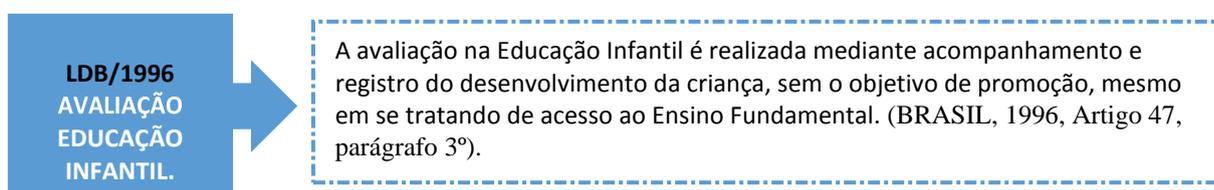
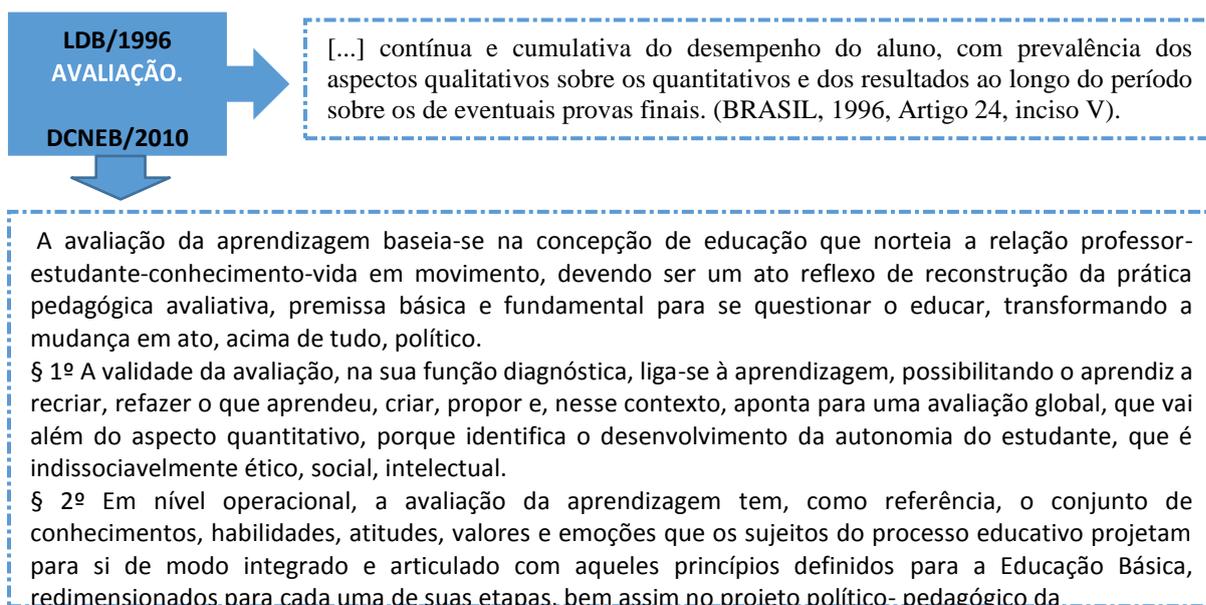
## **AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM**

A avaliação refere-se ao processo de acompanhamento sistemático do desempenho dos estudantes no decorrer do seu itinerário formativo, com o objetivo de identificar as

aprendizagens desenvolvidas e aquelas que necessitam ser consolidadas, tendo-se como referência as competências previstas para determinado período.

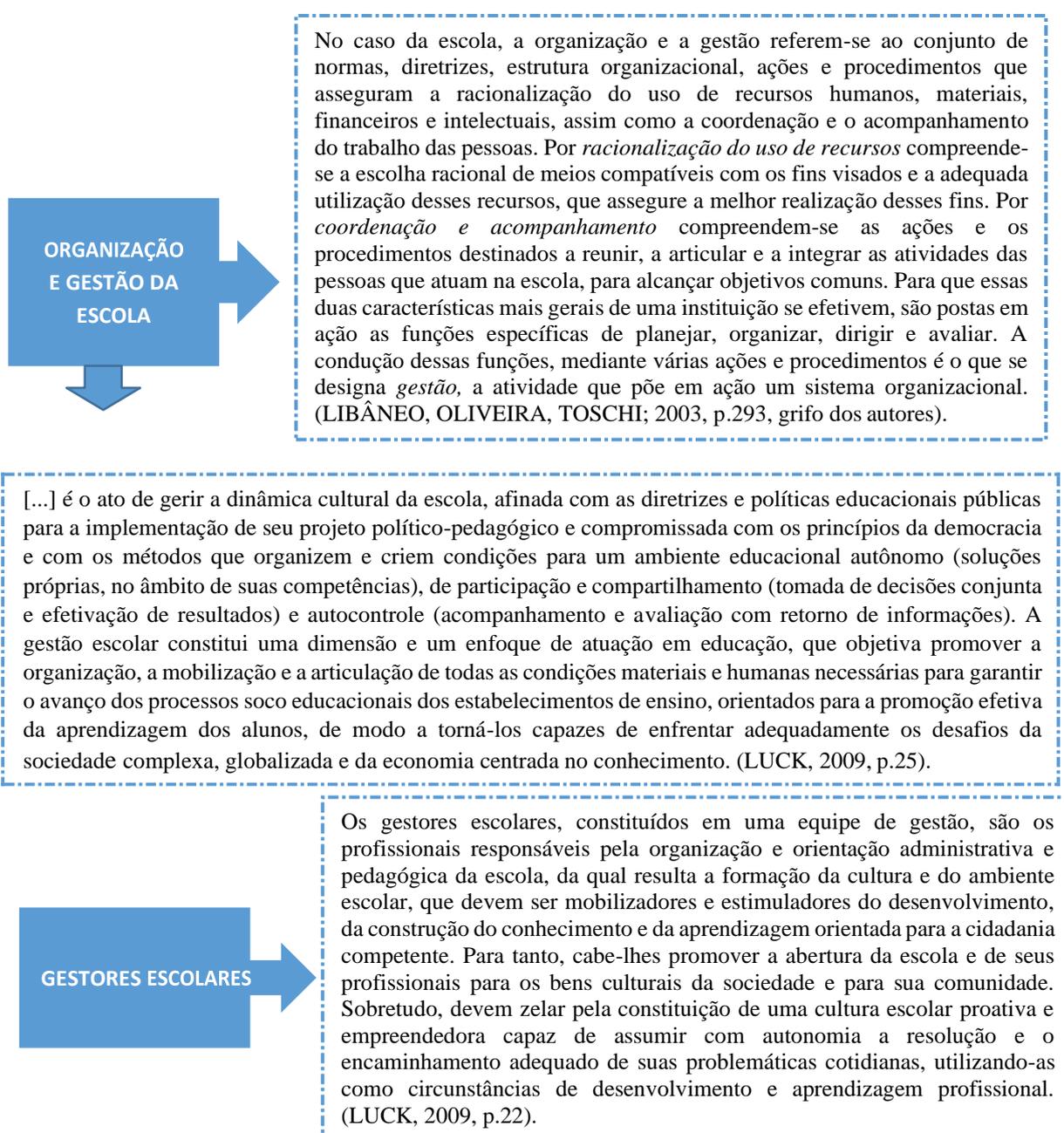


A avaliação possui três funções essenciais: diagnóstica, formativa e somativa, as quais devem ser consideradas de forma articulada.



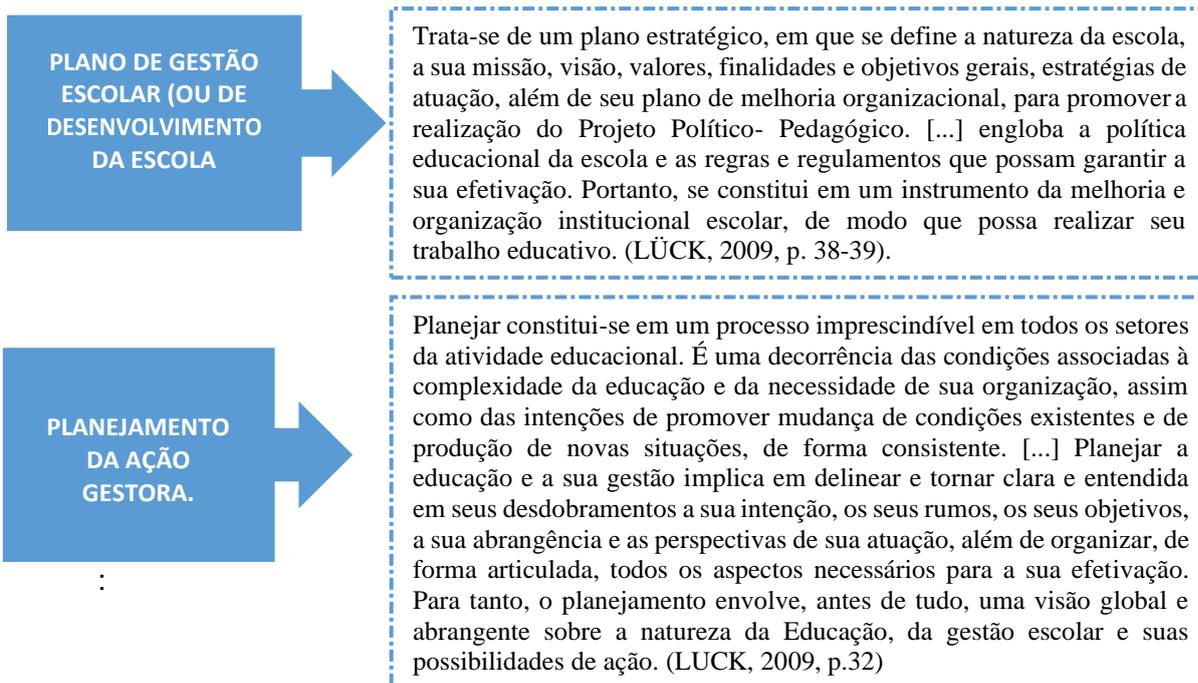
### 3.5 FUNDAMENTOS ADMINISTRATIVOS

Os fundamentos administrativos se referem às concepções acerca dos modos de administrar determinada organização, tendo em vista a consecução dos seus objetivos e finalidades. Na Proposta Educativa da Rede Municipal de Ensino, a gestão da escola é considerada responsabilidade dos gestores escolares (direção e vice-direção, da supervisão escolar e da orientação educacional, assessorados pelos profissionais técnicos que auxiliam em tais serviços, tais como o secretário de escola, por exemplo, quando houver) os quais possuem atribuições distintas mas que se encontram interrelacionadas.



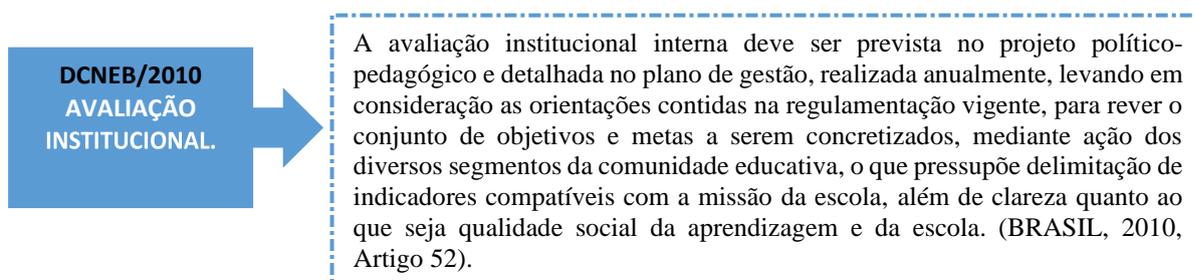
## GESTÃO ESCOLAR E PLANEJAMENTO DA AÇÃO GESTORA

Compete a equipe de gestão escolar a elaboração do Plano de Gestão Escolar, cuja principal finalidade é assegurar que a Proposta Pedagógica, articulada à missão, à visão e aos princípios que orientam a ação educativa na escola se efetivem.



## AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL E AVALIAÇÃO DAS REDES DE EDUCAÇÃO BÁSICA

É fundamental que os gestores escolares possuam mecanismos e instrumentos que viabilizem a avaliação dos resultados educacionais obtidos no decorrer de um processo educativo.



**MONITORAMENTO E  
AVALIAÇÃO EM  
EDUCAÇÃO.**

Verifica-se que o monitoramento e a avaliação em educação, embora constituam-se em processos essenciais da sua gestão, não são práticas comuns em escolas, e apenas recentemente estão sendo adotados como práticas na gestão de sistemas de ensino. Aliás, estranhamente, apesar de seu caráter de “*feedback*” necessário ao trabalho educacional, a referência à sua possível instituição nas escolas provoca entre seus profissionais fortes reações e até mesmo resistência. Talvez porque sejam atribuídos significados inadequados a eles: o monitoramento é visto como um controle cerceador e limitador, portanto, negativo, e a avaliação como uma estratégia de encontrar erros e causar reprovações. Sugerimos a proposta que esse entendimento pode ter mais a ver com o modo como a avaliação é praticada nas escolas do que como seu real significado pedagógico. (LUCK, 2009, p.44).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1990), no artigo 4º, inciso IX, afirma o dever do Estado em garantir “padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem”. No artigo 87 é reforçada a avaliação externa requerendo sua universalização, conforme o exposto no parágrafo terceiro deste artigo: “Cada Município e, supletivamente, o Estado e a União, deverá: [...] integrar todos os estabelecimentos de ensino fundamental do seu território ao sistema nacional de avaliação do rendimento escolar” (BRASIL, 1996)

**DCNEB/2010  
AVALIAÇÃO  
DE REDES DE  
EDUCAÇÃO  
BÁSICA.**

A avaliação de redes de Educação Básica ocorre periodicamente, é realizada por órgãos externos à escola e engloba os resultados da avaliação institucional, sendo que os resultados dessa avaliação sinalizam para a sociedade se a escola apresenta qualidade suficiente para continuar funcionando como está. (BRASIL, 2010, Artigo 53)



## CAPÍTULO IV

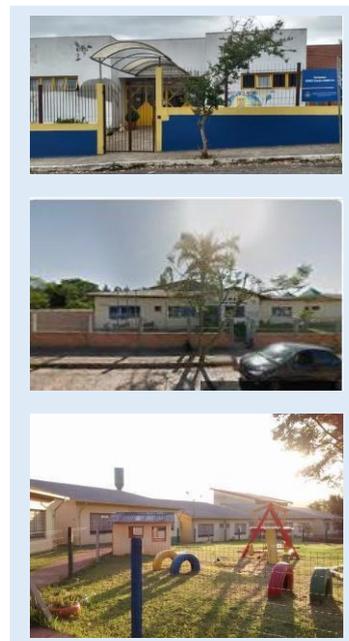
## EDUCAÇÃO INFANTIL.

## 4 EDUCAÇÃO INFANTIL

### 4.1 ESTRUTURA E FUNCIONAMENTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NA REDE MUNICIPAL



A Rede Municipal de Ensino de Montenegro oferece a Educação Infantil, contemplando a faixa etária de 0 a 5 anos. Tal atendimento acontece em escolas específicas de Educação Infantil (as quais são em número de seis) e em algumas escolas que oferecem também o Ensino Fundamental. A creche e a pré-escola são ofertadas tanto em horário parcial quanto em jornada integral.



Quadro 5: Organização da Educação Infantil

Creche
<ul style="list-style-type: none"><li>• <b>Berçário I:</b> de zero aos 11 meses.</li><li>• <b>Berçário II:</b> de 1 ano a 1 ano e 11 meses</li></ul>
<ul style="list-style-type: none"><li>• <b>Maternal I:</b> de 2 anos a 2 anos e 11 meses.</li><li>• <b>Maternal II:</b> de 3 anos a 3 anos e 11 meses.</li></ul>
Pré-Escola
<ul style="list-style-type: none"><li>• <b>Jardim I:</b> de 4 anos a 4 anos e 11 meses.</li><li>• <b>Jardim II:</b> de 5 anos a 5 anos e 11 meses.</li></ul>

### 4.2 FINALIDADES, DIREITOS DE APRENDIZAGEM E DE DESENVOLVIMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL.

**LDB/1996**  
FINALIDADES,  
OBJETIVOS DA  
EDUCAÇÃO  
INFANTIL.

A educação infantil, primeira etapa da educação básica tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. (BRASIL, 1996, Artigo 29).

**BNCC/2017**  
**DIREITOS DE**  
**APRENDIZAGEM E**  
**DESENVOLVIMENTO**

[...] **direitos de aprendizagem e desenvolvimento** asseguram, na Educação Infantil, as condições para que as crianças aprendam em situações nas quais possam desempenhar um papel ativo em ambientes que as convidem a vivenciar desafios e a sentirem-se provocadas a resolvê-los, nas quais possam construir significados sobre si, os outros e o mundo social e natural. (BRASIL, 2007, p, 35, grifo do documento).

Quadro 6: Direitos de aprendizagem e desenvolvimento

<b>Direitos de aprendizagem e desenvolvimento</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>• 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.</li><li>• Brincar cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais.</li><li>• 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.</li><li>• 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.</li><li>• Expressar, como sujeito dialógico, criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, por meio de diferentes linguagens.</li><li>• 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.</li></ul>

Fonte: Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017, p. 34).

### 4.3 ORGANIZAÇÃO CURRICULAR.

**DCNEI/2009**  
**CONCEPÇÃO**  
**DE CURRÍCULO**

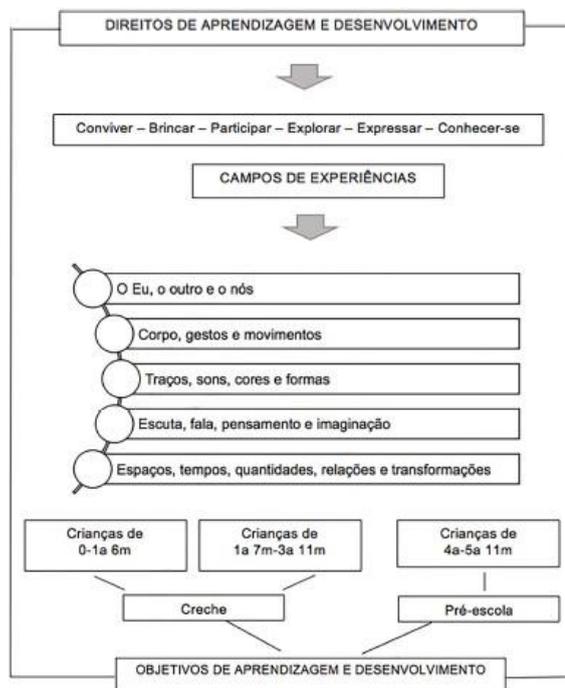
O currículo da Educação Infantil é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade. (BRASIL, 2009, Artigo 3º).

Na organização curricular da Educação Infantil, a SMEC considera o conjunto de direitos de aprendizagem e desenvolvimento que perpassam os cinco Campos de Experiência propostos pela BNCC.

**BNCC/2017**  
**CAMPOS DE**  
**EXPERIÊNCIA**

[...] constituem um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte de patrimônio cultural. (BRASIL, 2017, p.36).

Figura 13: Articulação entre os direitos de aprendizagem e desenvolvimento, os Campos de Experiência, e os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento



Fonte: Sarmiento, Seniw e Lindemann (2018, p.163).

Os cinco Campos de Experiência propostos pela BNCC estão baseados nos saberes e conhecimentos a serem desenvolvidos, propostos nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (BRASIL, 2009).

Quadro 7: Educação Infantil – Campos de experiência

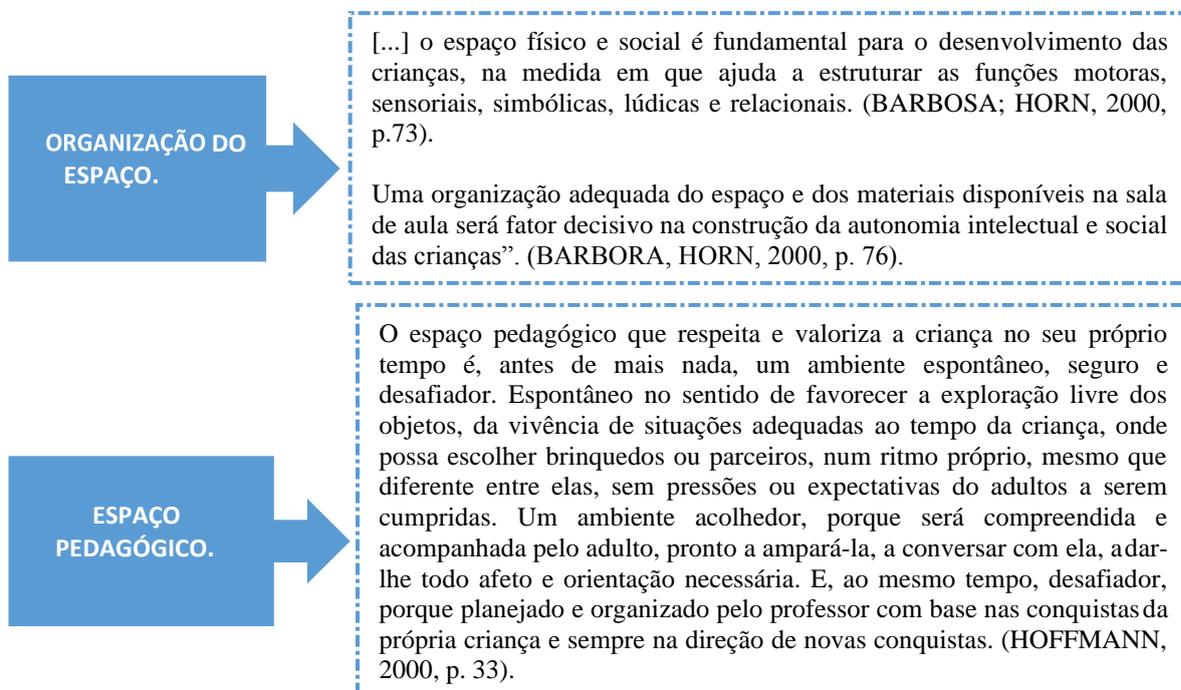
<b>Campos de experiência</b>
<b>O eu, o outro e o nós</b>
Este campo de experiência tem como centralidade as relações e as interações entre criança-criança e criança-adulto, enfatizando-se as diferenças individuais em termos de pensar, agir e sentir. Direciona-se, também, para o desenvolvimento da percepção de si mesmo e dos outros, da autonomia, do senso de autocuidado, da reciprocidade e de interdependência com o meio.
<b>Corpo, gestos e movimentos</b>
Este campo de experiência tem como centralidade o desenvolvimento da consciência corporal, enfatizando-se os variados modos de ocupação e uso do espaço com o corpo e as relações com o entorno físico e social que ocorrem por meio dos sentidos, dos gestos e movimentos. Acentua-se a abordagem dos meios de expressão utilizando-se diferentes linguagens como a música, a dança, o teatro e as brincadeiras de faz de conta. Focaliza-se, também, o corpo sob o ponto de vista de suas sensações, funções corporais, gestos e movimentos, proporcionando a identificação de suas potencialidades e limites e desenvolvendo, ao mesmo tempo, a consciência sobre o que é seguro e o que pode ser um risco à sua integridade física.
<b>Traços, sons, cores e formas</b>
Este campo de experiência tem como centralidade possibilitar às crianças, por meio de experiências diversificadas, vivenciar diversas formas de expressão e linguagens, como as artes visuais (pintura, modelagem, colagem, fotografia etc.), a música, o teatro, a dança e o audiovisual, entre outras. Enfatiza-se, também, a expressão por meio de diversas linguagens, a produção, a manifestação e a apreciação artística, de modo a favorecer o desenvolvimento da sensibilidade, da criatividade e da expressão pessoal das crianças. Focaliza o exercício da autoria (coletiva e individual) com sons, traços, gestos, danças, mímicas, encenações, canções, desenhos, modelagens, manipulação de diversos materiais e de recursos tecnológicos, visando ao desenvolvimento do senso estético e crítico.

<b>Escuta, fala, pensamento e imaginação</b>
Este campo de experiência tem como centralidade o desenvolvimento da linguagem oral, buscando ampliar e enriquecer os recursos de expressão e de compreensão da criança, seu vocabulário e a internalização de estruturas linguísticas mais complexas. Direciona-se também, para a concepção de linguagem escrita e seus diferentes usos sociais, gêneros, suportes e portadores. Por meio da literatura infantil, introduz a criança na escrita; busca desenvolver o gosto pela leitura; estimula a imaginação e a ampliação do conhecimento de mundo. Focaliza a construção de hipóteses sobre a escrita que se revelam, inicialmente, em rabiscos e garatujas e em <i>escritas espontâneas</i> , não convencionais, mas já indicativas da compreensão da escrita como representação da oralidade.
<b>Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações</b>
Este campo de experiência tem como centralidade explorar aspectos relativos aos espaços (rua, bairro, cidade etc.) e tempos (dia e noite; hoje, ontem e amanhã etc.); sobre o mundo físico (seu próprio corpo, os fenômenos atmosféricos, os animais, as plantas, as transformações da natureza, os diferentes tipos de materiais e as possibilidades de sua manipulação etc.) e o mundo sociocultural (as relações de parentesco e sociais entre as pessoas que conhece; como vivem e em que trabalham essas pessoas; quais suas tradições e costumes; a diversidade entre elas etc.). Focaliza, também, conhecimentos matemáticos (contagem, ordenação, relações entre quantidades, dimensões, medidas, comparação de pesos e de comprimentos, avaliação de distâncias, reconhecimento de formas geométricas, conhecimento e reconhecimento de numerais cardinais e ordinais etc.). Busca promover interações e brincadeiras nas quais as crianças possam fazer observações, manipular objetos, investigar e explorar seu entorno, levantar hipóteses e consultar fontes de informação para buscar respostas às suas curiosidades e indagações.

Fonte: Sarmento, Seniw e Lindemann (2018, p.161-162).

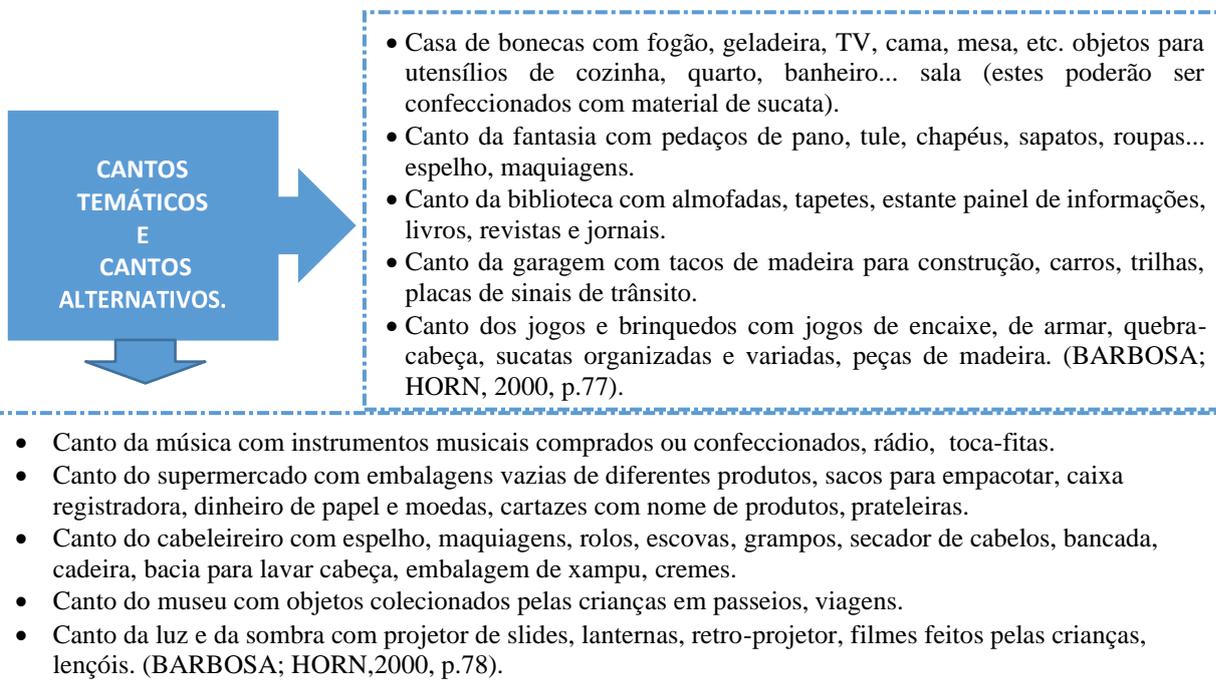
#### 4.4 AMBIENTES EDUCATIVOS

Na Educação Infantil o planejamento e a organização dos ambientes educativos é essencial para o desenvolvimento e a aprendizagem da criança.



Tanto os espaços disponibilizados quanto as relações e interações entre adulto-criança e entre pares que nele se estabelecem devem contribuir para que a criança sinta-se segura e vivencie um clima de bem-estar. A SMEC incentiva que as escolas organizem o ambiente da

sala de aula de forma flexível e adequada às características e necessidades de cada faixa etária. Os cantos temáticos e os cantos alternativos, por exemplo, propiciam que a criança possa expressar-se por meio de múltiplas linguagens e interagir com o contexto físico e social.



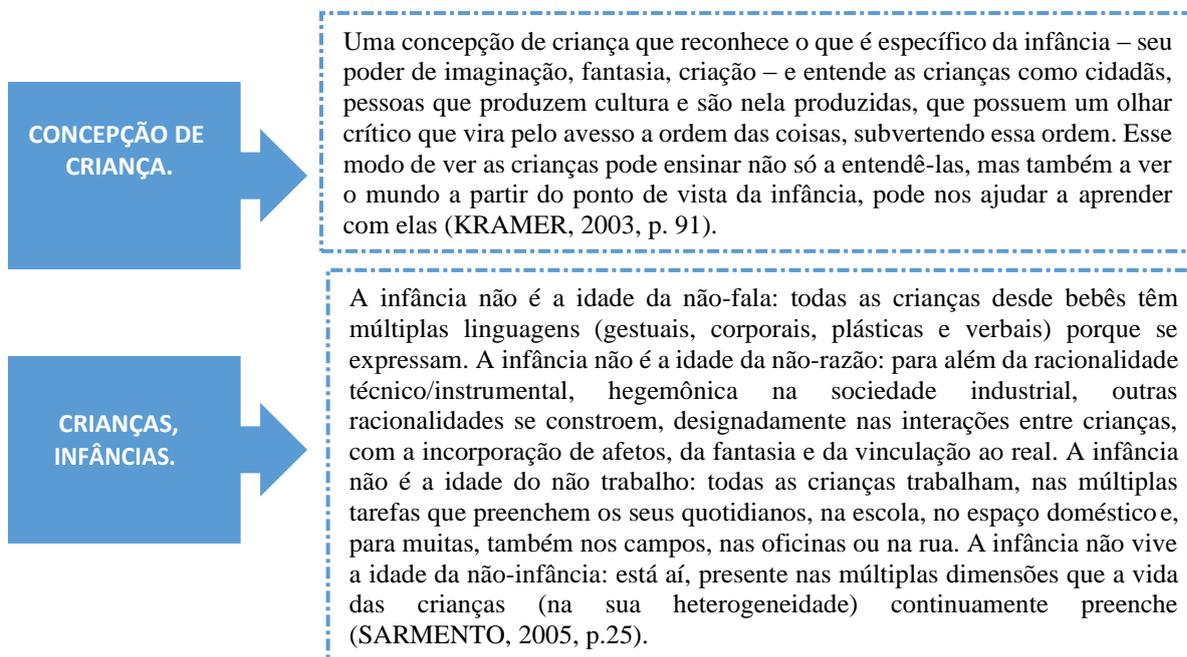
Desde a Educação Infantil é preciso, também, criar um ambiente alfabetizador que possibilite à criança interagir com a leitura e a escrita, pois ela, independente de sua condição socioeconômica, está inserida numa sociedade letrada.



#### 4.5 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

As práticas pedagógicas na Educação Infantil são fundamentais para o desenvolvimento e a aprendizagem da criança, considerando-se que nesse nível da Educação Básica vão se construindo as bases da identidade dessa criança. As concepções sobre criança e infância foram se construindo no decorrer dos tempos, sendo que hoje tem-se a compreensão de “crianças” e “infâncias” pois existem múltiplas formas de ser criança e de vivenciar esta fase do ciclo vital.

Igualmente, a concepção sobre a Educação Infantil foi se alterando, assumindo-se na atualidade que este é um espaço de cuidado e educação da criança pequena.



De acordo com os dispositivos legais vigentes, a criança é um sujeito de direitos humanos, inserido e produtor de uma cultura, a qual se manifesta e se expressa de diferentes modos e espaços. Desde a mais tenra idade, a criança possui um modo específico de interagir, conhecer, compreender e (re)significar o mundo em que vive.

### ESPAÇOS DE EXPRESSÃO DA CULTURA INFANTIL.

- Rede de amigos; grupos de pertença, incluindo as relações internas e a respectiva organização; fenômenos de liderança, de pertença e exclusão;
- Expressões culturais infantis, incluindo tipos de brincadeiras, de canções e de jogos, modos e tempos em que são realizados, a definição das regras e a sua transmissão no tempo e no espaço;
- Novos papéis de criança na vida doméstica, nomeadamente os decorrentes do trabalho fora, quer do pai quer da mãe: tempos que elas podem gerir por sua conta; tempos passados sozinhas em casa e formas de os gerir e significar; participação nas tarefas domésticas e no cuidado de irmãos mais novos;
- Relações na vida familiar: relações entre irmãos: alianças, hostilidades e táticas, entre si relativamente entre aos pais; capacidade de iniciativa; acesso a espaços próprios e respectiva manutenção e gestão;
- Linguagem: formas específicas de comunicação oral e corporal; criação e uso de vocabulário;
- Influências sobre os adultos: táticas e estratégias; conflitos e negociações práticas de consumo;
- Condições de vida das crianças, tendo nomeadamente como referencial o quadro de direitos que a Convenção dos Direitos da Criança, de 1989, veio consagrar; – Modos diferenciados como as crianças usam, se apropriam e atribuem sentido aos espaços, tempos, serviços e lógicas das instituições criadas pela sociedade adulta para socialização dos mais pequenos (PINTO, 1997, p.65-66).

## IMAGINÁRIO INFANTIL.

O imaginário infantil, de acordo com a perspectiva que temos vindo a desenvolver sobre as culturas infantis, corresponde a um elemento nuclear da compreensão e significação do mundo pelas crianças. Com efeito, a imaginação do real é fundacional do seu modo de inteligibilidade. As crianças desenvolvem sua imaginação sistematicamente a partir do que observam, experimentam, ouvem e interpretam da sua experiência vital, ao mesmo tempo em que as situações que imaginam lhe permite compreender o que observam, interpretando novas situações e experiências de modo fantasista, até incorporarem como experiência vivida e interpretada. (SARMENTO, 2003, p.14).

Portanto, as situações de aprendizagem precisam ser dinâmicas, propiciarem espaços de escuta, de interação entre adulto-criança, entre pares e com o contexto circundante, a partir de diferentes experiências vivenciadas.

## RODAS DE CONVERSA, FAZ DE CONTA.

Todas as atividades permanentes do grupo contribuem, de forma direta ou indireta, para a construção da identidade e o desenvolvimento da autonomia, uma vez que são competências que perpassam todas as vivências das crianças. Algumas delas, como a roda de conversas e o faz-de-conta, porém, constituem-se situações privilegiadas para a explicitação das características pessoais, para a expressão dos sentimentos, emoções, conhecimentos, dúvidas e hipóteses quando as crianças conversam entre si e assumem diferentes personagens nas brincadeiras (BRASIL, 1998, p. 62).

## ESCUTA DAS CRIANÇAS.

[...] as crianças têm algum grau de consciência dos seus sentimentos, idéias, desejos e expectativas, que são capazes de expressá-los e que efetivamente os expressam, desde que haja quem os queira escutar e ter em conta. [...]há realidades sociais que só a partir do ponto de vista das crianças e dos seus universos específicos pedem ser descobertas, apreendidas e analisadas (PINTO, 1997, p-65).

**DCNEI/2009**  
**INTERAÇÕES E BRINCADEIRAS:**  
**EIXOS ESTRUTURANTES PARA AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS**



- Promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança;
- Favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical;
- Possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos;
- Recriem, em contextos significativos para as crianças, relações quantitativas, medidas, formas e orientações espaço temporais;
- Ampliem a confiança e a participação das crianças nas atividades individuais e coletivas;
- Possibilitem situações de aprendizagem mediadas para a elaboração da autonomia das crianças nas ações de cuidado pessoal, auto-organização, saúde e bem-estar;
- Possibilitem vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, que alarguem seus padrões de referência e de identidades no diálogo e conhecimento da diversidade;
- Incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza;
- Promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura;
- Promovam a interação, o cuidado, a preservação e o conhecimento da biodiversidade e da sustentabilidade da vida na Terra, assim como o não desperdício dos recursos naturais;
- Propiciem a interação e o conhecimento pelas crianças das manifestações e tradições culturais brasileiras;
- Possibilitem a utilização de gravadores, projetores, computadores, máquinas fotográficas, e outros recursos tecnológicos e midiáticos. (BRASIL, 2009, Artigo 9º).

A criança da Educação Infantil está num processo de construção das noções temporais, dentre outras. Dessa forma, uma das formas de auxiliar a criança, especialmente as mais pequenas, a se organizarem no cotidiano escolar é a adoção de rotinas.

**ROTINA**



[...] uma categoria pedagógica [...] que opera como a estrutura básica organizadora da vida coletiva diária em um certo tipo de espaço social, creches ou pré-escolas. Fazem parte da rotina todas aquelas atividades que são recorrentes ou reiterativas na vida cotidiana coletiva, mas que, nem por isso, precisam ser repetitivas, isto é, da mesma forma todos os dias. Além de fornecer a seqüência das atividades diárias, a rotina na sua constituição, utiliza-se de elementos que possibilitam a sua manifestação, como a organização do ambiente, os usos do tempo, a seleção e a proposição de atividades e a seleção e a construção dos materiais. (BARBOSA; 2006, p.201-202).

No decorrer da Educação Infantil são necessárias situações e aprendizagem que viabilizem a criança progredir em seu desenvolvimento cognitivo, evoluindo de ações pautadas pelas sensações e percepções a uma operatoriedade concreta. Portanto, a proposição

de situações que requeiram a descentração, a reversibilidade e a conservação são necessárias para provocar o desequilíbrio cognitivo e novas adaptações.

As interações entre pares e adulto-criança são essenciais para a superação do egocentrismo infantil, o qual se caracteriza pela dificuldade que a criança possui de assumir ou considerar outros modos de compreender e agir que não seja o seu, não conseguindo se colocar no lugar do outro.

**PARECER  
CNE/CEB Nº  
7/2010  
GESTÃO DA  
CONVIVÊNCIA.**

Assim, a gestão da convivência e as situações em que se torna necessária a solução de problemas individuais e coletivos pelas crianças devem ser previamente programadas, com foco nas motivações estimuladas e orientadas pelos professores e demais profissionais da educação e outros de áreas pertinentes, respeitados os limites e as potencialidades de cada criança e os vínculos desta com a família ou com o seu responsável direto. Dizendo de outro modo, nessa etapa deve-se assumir o cuidado e a educação, valorizando a aprendizagem para a conquista da cultura da vida, por meio de atividades lúdicas em situações de aprendizagem (jogos e brinquedos), formulando proposta pedagógica que considere o currículo como conjunto de experiências em que se articulam saberes da experiência e socialização do conhecimento em seu dinamismo, depositando ênfase:

- I – na gestão das emoções;
- II – no desenvolvimento de hábitos higiênicos e alimentares;
- III – na vivência de situações destinadas à organização dos objetos pessoais e escolares;
- IV – na vivência de situações de preservação dos recursos da natureza;
- V – no contato com diferentes linguagens representadas, predominantemente, por ícones – e não apenas pelo desenvolvimento da prontidão para a leitura e escrita –, como potencialidades indispensáveis à formação do interlocutor cultural. (CNE/CEB, 2010, p.37).

#### **4.7 AVALIAÇÃO E EXPRESSÃO DOS RESULTADOS DA APRENDIZAGEM**

Nas Escolas de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Montenegro, a avaliação da aprendizagem das crianças é realizada observando-se o que estabelecem a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 1997) e as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (Brasil, 2009), destacando-se que nesse nível da Educação Básica a avaliação não possui objetivo de seleção, promoção ou classificação (BRASIL, 1996, 2009)

**DCNEI/2009  
AVALIAÇÃO.**

As instituições de Educação Infantil devem criar procedimentos para acompanhamento do trabalho pedagógico e para avaliação do desenvolvimento das crianças, sem objetivo de seleção, promoção ou classificação, garantindo:

I - a observação crítica e criativa das atividades, das brincadeiras e interações das crianças no cotidiano;

II - utilização de múltiplos registros realizados por adultos e crianças (relatórios, fotografias, desenhos, álbuns etc.);

III - a continuidade dos processos de aprendizagens por meio da criação de estratégias adequadas aos diferentes momentos de transição vividos pela criança (transição casa/instituição de Educação Infantil, transições no interior da instituição, transição creche/pré-escola e transição pré-escola/Ensino Fundamental);

IV - documentação específica que permita às famílias conhecer o trabalho da instituição junto às crianças e os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança na Educação Infantil;

V - a não retenção das crianças na Educação Infantil. (BRASIL, 2009, Artigo 10).

Nas Escolas de Educação Infantil, a forma adotada para o registro e a avaliação das situações de aprendizagem vivenciadas pelas crianças é o portfólio. A síntese do desempenho da criança é expressa por meio de um parecer descritivo, o qual é socializado com os pais ou responsáveis pela criança.

**AVALIAÇÃO  
BASEADA EM  
PORTFÓLIOS**

A avaliação baseada em portfólios pode e deve concentrar a atenção de todos (das crianças, dos professores e dos familiares) nas tarefas importantes do aprendizado. O processo pode estimular o questionamento, a discussão, a suposição, a proposição, a análise e a reflexão. (SHORES, GRACE, 2001, p. 15).

O portfólio é definido como uma coleção de itens que revela, conforme o tempo passa, os diferentes aspectos do crescimento e do desenvolvimento de cada criança [...] (SHORES, GRACE, 2001, p. 43).

#### **4.8 TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL**

O itinerário formativo na Educação Básica precisa ser considerado um processo gradativo, sequencial e progressivo, havendo uma interdependência entre os níveis que a compõe.

**BNCC/2017  
TRANSIÇÃO DA  
EDUCAÇÃO  
INFANTIL PARA O  
ENSINO  
FUNDAMENTAL.**

A transição entre essas duas etapas da Educação Básica requer muita atenção, para que haja equilíbrio entre as mudanças introduzidas, garantindo 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 docentes, 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. (BRASIL, 2017, p.49).

**INDISSOCIABILIDADE  
ENTRE EDUCAÇÃO  
INFANTIL E ENSINO  
FUNDAMENTAL.**

[...] ambos envolvem conhecimentos e afetos; saberes e valores; cuidados e atenção; seriedade e riso. O cuidado, a atenção, o acolhimento estão presentes na educação infantil; a alegria e a brincadeira também. E, nas práticas realizadas, as crianças aprendem. Elas gostam de aprender. Na educação infantil e no ensino fundamental, o objetivo é atuar com liberdade para assegurar a apropriação e a construção do conhecimento por todos. Na educação, o objetivo é garantir o acesso, de todos que assim o desejarem, a vagas em creches e pré-escolas, assegurando o direito de brincar, criar, aprender. Nos dois, temos grandes desafios: o de pensar a creche, a pré-escola e a escola como instâncias de formação cultural; o de ver as crianças como sujeitos de cultura e história, sujeitos sociais. (KRAMER, 2006, p. 811).

Tendo presente as especificidades e características da criança e de cada uma das etapas que compõe a Educação Básica, a SMEC propõe espaços formativos aos profissionais que trabalham na Educação Infantil e no primeiro ano do Ensino Fundamental, direcionados à reflexão e o desenvolvimento de estratégias que contribuam no processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. Igualmente, nas formações permanentes que ocorrem em cada escola, tal questão é sempre pontuada.

**PLANEJAMENTO E  
DIALÓGO ENTRE  
EDUCAÇÃO INFANTIL E  
ENSINO  
FUNDAMENTAL.**

[...] o planejamento e o acompanhamento pelos adultos que atuam na educação infantil e no ensino fundamental devem levar em conta a singularidade das ações infantis e o direito à brincadeira, à produção cultural, na educação infantil e no ensino fundamental. Isso significa que as crianças devem ser atendidas nas suas necessidades (a de aprender e a de brincar) e que tanto na educação Infantil quanto no ensino fundamental sejamos capazes de ver, entender e lidar com as crianças como crianças e não só como alunos. A inclusão de crianças de 6 anos no ensino fundamental requer diálogo entre educação infantil e ensino fundamental, diálogo institucional e pedagógico, dentro da escola e entre as escolas, com alternativas curriculares claras. (KRAMER, 2006, p. 810).

A BNCC indica uma síntese das aprendizagens a serem consideradas em cada Campo de Experiência, sendo tal síntese “compreendida como elemento balizador e indicativo de objetivos a ser 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, p.49).

Quadro 8– Síntese das Aprendizagens

Síntese das aprendizagens	
O eu, o outro e o nós	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Respeitar e expressar sentimentos e emoções.</li> <li>• Atuar em grupo e demonstrar interesse em construir novas relações, respeitando a diversidade e solidarizando-se com os outros.</li> <li>• Conhecer e respeitar regras de convívio social, manifestando respeito pelo outro.</li> </ul>
Corpo, gestos e movimentos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconhecer a importância de ações e situações do cotidiano que contribuem para o cuidado de sua saúde e a manutenção de ambientes saudáveis.</li> <li>• Apresentar autonomia nas práticas de higiene, alimentação, vestir-se e no cuidado com seu bem-estar, valorizando o próprio corpo.</li> <li>• Utilizar o corpo intencionalmente (com criatividade, controle e adequação) como instrumento de interação com o outro e com o meio.</li> <li>• Coordenar suas habilidades manuais.</li> </ul>
Traços, sons, cores e formas	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Discriminar os diferentes tipos de sons e ritmos e interagir com a música, percebendo-a como forma de expressão individual e coletiva.</li> <li>• Expressar-se por meio das artes visuais, utilizando diferentes materiais.</li> <li>• Relacionar-se com o outro empregando gestos, palavras, brincadeiras, jogos, imitações, observações e expressão corporal.</li> </ul>
Escuta, fala, pensamento e imaginação	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Expressar ideias, desejos e sentimentos em distintas situações de interação, por diferentes meios.</li> <li>• Argumentar e relatar fatos oralmente, em sequência temporal e causal, organizando e adequando sua fala ao contexto em que é produzida.</li> <li>• Ouvir, compreender, contar, recontar e criar narrativas.</li> <li>• Conhecer diferentes gêneros e portadores textuais, demonstrando compreensão da função social da escrita e reconhecendo a leitura como fonte de prazer e informação.</li> </ul>
Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar, nomear adequadamente e comparar as propriedades dos objetos, estabelecendo relações entre eles.</li> <li>• Interagir com o meio ambiente e com fenômenos naturais ou artificiais, demonstrando curiosidade e cuidado com relação a eles.</li> <li>• 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.</li> <li>• 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.</li> <li>• Identificar e registrar quantidades por meio de diferentes formas de representação (contagens, desenhos, símbolos, escrita de números, organização de gráficos básicos etc.).</li> </ul>

Fonte: Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017, p. 50-51).



## CAPÍTULO V

### ENSINO FUNDAMENTAL.

## 5 ENSINO FUNDAMENTAL

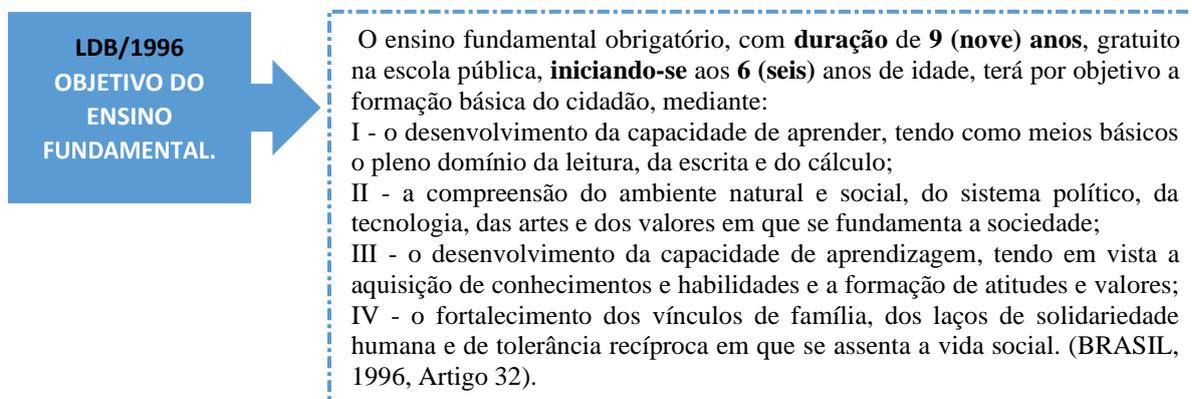
### 5.1 ESTRUTURA E FUNCIONAMENTO



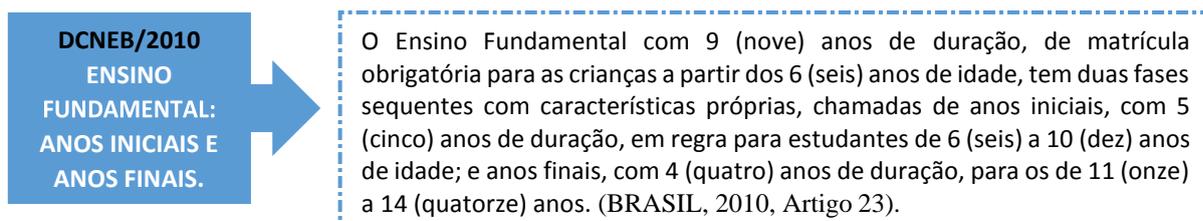
A Rede Municipal de Ensino de Montenegro oferece o Ensino Fundamental, em escolas situadas na zona urbana e na zona rural.



## 5.2 FINALIDADES E COMPETÊNCIAS A SEREM DESENVOLVIDAS NO ENSINO FUNDAMENTAL

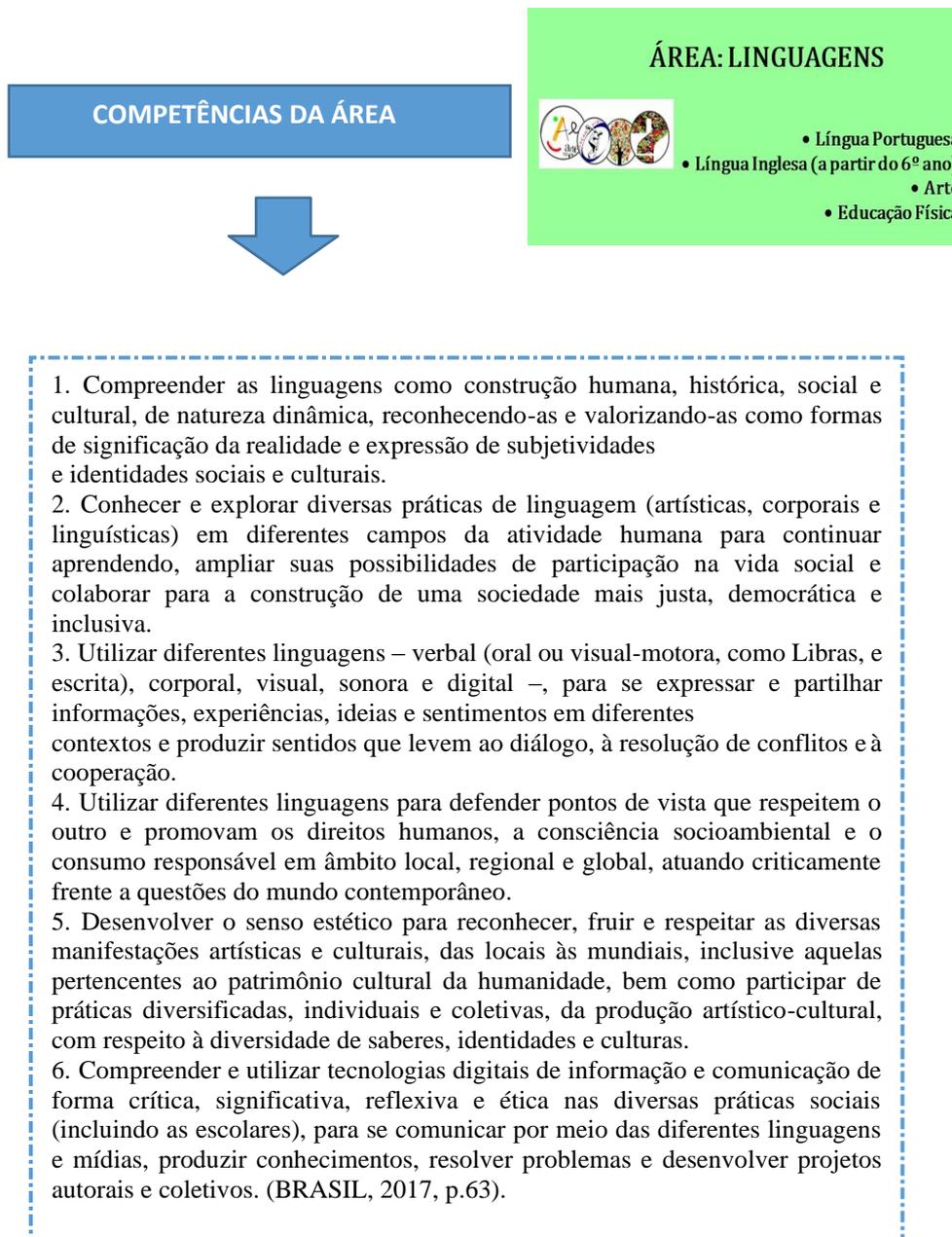


O Ensino Fundamental está organizado em duas fases: Anos Iniciais e Anos Finais.



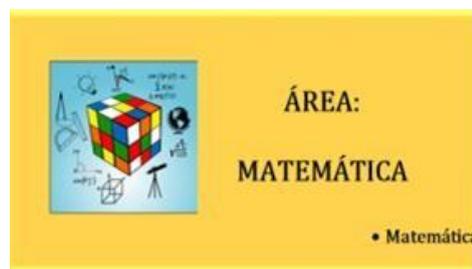
A BNCC (Brasil, 2017) apresenta um conjunto de competências a serem desenvolvidas, no decorrer do percurso formativo do Ensino Fundamental, e cada área de conhecimento, as quais se articulam com as competências gerais a serem desenvolvidas ao longo da Educação Básica.

## 5.2.1 Área de Linguagens



## 5.2.2 Área de Matemática

### COMPETÊNCIAS DA ÁREA



1. Reconhecer que a Matemática é uma ciência humana, fruto das necessidades e preocupações de diferentes culturas, em diferentes momentos históricos, e é uma ciência viva, que contribui para solucionar problemas científicos e tecnológicos e para alicerçar descobertas e construções, inclusive com impactos no mundo do trabalho.
2. Desenvolver o raciocínio lógico, o espírito de investigação e a capacidade de produzir argumentos convincentes, recorrendo aos conhecimentos matemáticos para compreender e atuar no mundo.
3. Compreender as relações entre conceitos e procedimentos dos diferentes campos da Matemática (Aritmética, Álgebra, Geometria, Estatística e Probabilidade) e de outras áreas do conhecimento, sentindo segurança quanto à própria capacidade de construir e aplicar conhecimentos matemáticos, desenvolvendo a autoestima e a perseverança na busca de soluções.
4. Fazer observações sistemáticas de aspectos quantitativos e qualitativos presentes nas práticas sociais e culturais, de modo a investigar, organizar, representar e comunicar informações relevantes, para interpretá-las e avaliá-las crítica e eticamente, produzindo argumentos convincentes.
5. Utilizar processos e ferramentas matemáticas, inclusive tecnologias digitais disponíveis, para modelar e resolver problemas cotidianos, sociais e de outras áreas de conhecimento, validando estratégias e resultados.
6. Enfrentar situações-problema em múltiplos contextos, incluindo-se situações imaginadas, não diretamente relacionadas com o aspecto prático-utilitário, expressar suas respostas e sintetizar conclusões, utilizando diferentes registros e linguagens (gráficos, tabelas, esquemas, além de texto escrito na língua materna e outras linguagens para descrever algoritmos, como fluxogramas, e dados).
7. Desenvolver e/ou discutir projetos que abordem, sobretudo, questões de urgência social, com base em princípios éticos, democráticos, sustentáveis e solidários, valorizando a diversidade de opiniões de indivíduos e de grupos sociais, sem preconceitos de qualquer natureza.
8. Interagir com seus pares de forma cooperativa, trabalhando coletivamente no planejamento e desenvolvimento de pesquisas para responder a questionamentos e na busca de soluções para problemas, de modo a identificar aspectos consensuais ou não na discussão de uma determinada questão, respeitando o modo de pensar dos colegas e aprendendo com eles. (BRASIL, 2017, p.65).

### 5.2.3 Área de Ciências da Natureza



1. Compreender as Ciências da Natureza como empreendimento humano, e o conhecimento científico como provisório, cultural e histórico.
2. Compreender conceitos fundamentais e estruturas explicativas das Ciências da Natureza, bem como dominar processos, práticas e procedimentos da investigação científica, de modo a sentir segurança no debate de questões científicas, tecnológicas, socioambientais e do mundo do trabalho, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
3. Analisar, compreender e explicar características, fenômenos e processos relativos ao mundo natural, social e tecnológico (incluindo o digital), como também as relações que se estabelecem entre eles, exercitando a curiosidade para fazer perguntas, buscar respostas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das Ciências da Natureza.
4. Avaliar aplicações e implicações políticas, socioambientais e culturais da ciência e de suas tecnologias para propor alternativas aos desafios do mundo contemporâneo, incluindo aqueles relativos ao mundo do trabalho.
5. Construir argumentos com base em dados, evidências e informações confiáveis e negociar e defender ideias e pontos de vista que promovam a consciência socioambiental e o respeito a si próprio e ao outro, acolhendo e valorizando a diversidade de indivíduos e de grupos sociais, sem preconceitos de qualquer natureza.
6. Utilizar diferentes linguagens e tecnologias digitais de informação e comunicação para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos e resolver problemas das Ciências da Natureza de forma crítica, significativa, reflexiva e ética.
7. Conhecer, apreciar e cuidar de si, do seu corpo e bem-estar, compreendendo-se na diversidade humana, fazendo-se respeitar e respeitando o outro, recorrendo aos conhecimentos das Ciências da Natureza e às suas tecnologias.
8. Agir pessoal e coletivamente com respeito, autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, recorrendo aos conhecimentos das Ciências da Natureza para tomar decisões frente a questões científico-tecnológicas e socioambientais e a respeito da saúde individual e coletiva, com base em princípios éticos, democráticos, sustentáveis e solidários. (BRASIL, 2017, p.322).

## 5.2.4 Área de Ciências Humanas

### COMPETÊNCIAS DA ÁREA



1. Compreender a si e ao outro como identidades diferentes, de forma a exercitar o respeito à diferença em uma sociedade plural e promover os direitos humanos.
2. Analisar o mundo social, cultural e digital e o meio técnico-científico--informacional com base nos conhecimentos das Ciências Humanas, considerando suas variações de significado no tempo e no espaço, para intervir em situações do cotidiano e se posicionar diante de problemas do mundo contemporâneo.
3. Identificar, comparar e explicar a intervenção do ser humano na natureza e na sociedade, exercitando a curiosidade e propondo ideias e ações que contribuam para a transformação espacial, social e cultural, de modo a participar efetivamente das dinâmicas da vida social.
4. Interpretar e expressar sentimentos, crenças e dúvidas com relação a si mesmo, aos outros e às diferentes culturas, com base nos instrumentos de investigação das Ciências Humanas, promovendo o acolhimento e a valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.
5. Comparar eventos ocorridos simultaneamente no mesmo espaço e em espaços variados, e eventos ocorridos em tempos diferentes no mesmo espaço e em espaços variados.
6. Construir argumentos, com base nos conhecimentos das Ciências Humanas, para negociar e defender ideias e opiniões que respeitem e promovam os direitos humanos e a consciência socioambiental, exercitando a responsabilidade e o protagonismo voltados para o bem comum e a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
7. Utilizar as linguagens cartográfica, gráfica e iconográfica e diferentes gêneros textuais e tecnologias digitais de informação e comunicação no desenvolvimento do raciocínio espaço-temporal relacionado a localização, distância, direção, duração, simultaneidade, sucessão, ritmo e conexão. (BRASIL, 2017, p.355)

## 5.2.5 Área de Ensino Religioso

### COMPETÊNCIAS DA ÁREA

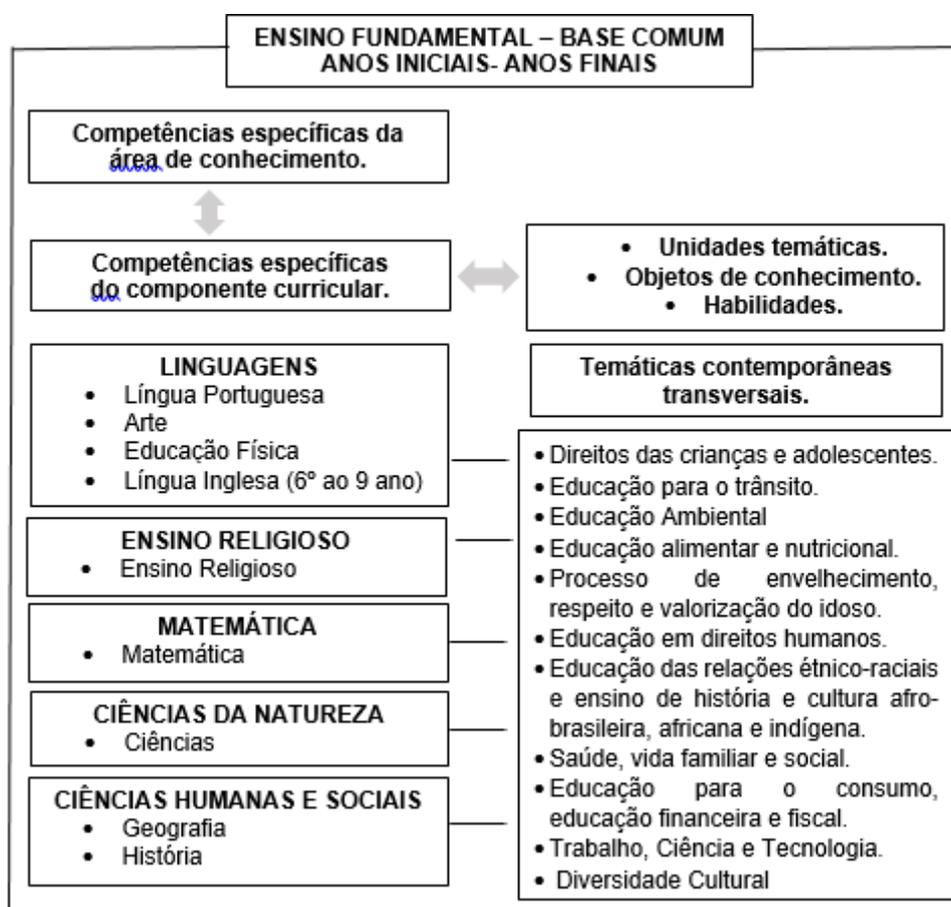


1. Conhecer os aspectos estruturantes das diferentes tradições/movimentos religiosos e filosofias de vida, a partir de pressupostos científicos, filosóficos, estéticos e éticos.
2. Compreender, valorizar e respeitar as manifestações religiosas e filosofias de vida, suas experiências e saberes, em diferentes tempos, espaços e territórios.
3. Reconhecer e cuidar de si, do outro, da coletividade e da natureza, enquanto expressão de valor da vida.
4. Conviver com a diversidade de crenças, pensamentos, convicções, modos de ser e viver.
5. Analisar as relações entre as tradições religiosas e os campos da cultura, da política, da economia, da saúde, da ciência, da tecnologia e do meio ambiente.
6. Debater, problematizar e posicionar-se frente aos discursos e práticas de intolerância, discriminação e violência de cunho religioso, de modo a assegurar os direitos humanos no constante exercício da cidadania e da cultura de paz. (BRASIL, 2017, p.435)

### 5.3 ORGANIZAÇÃO CURRICULAR

Em consonância com os dispositivos legais, a SMEC assume a organização curricular no Ensino Fundamental por áreas de conhecimento, as quais são compostas por um conjunto de componentes curriculares. Alinhado ao proposto pela BNCC (Brasil, 2017), são observadas no decorrer do percurso formativo do Ensino Fundamental, as competências gerais a serem consolidadas na Educação Básica, as competências de cada área do conhecimento e aquelas previstas para cada componente curricular no Ensino Fundamental.

Figura 13: Ensino Fundamental – Organização curricular: áreas de conhecimento, componentes curriculares, ênfases e temáticas contemporâneas



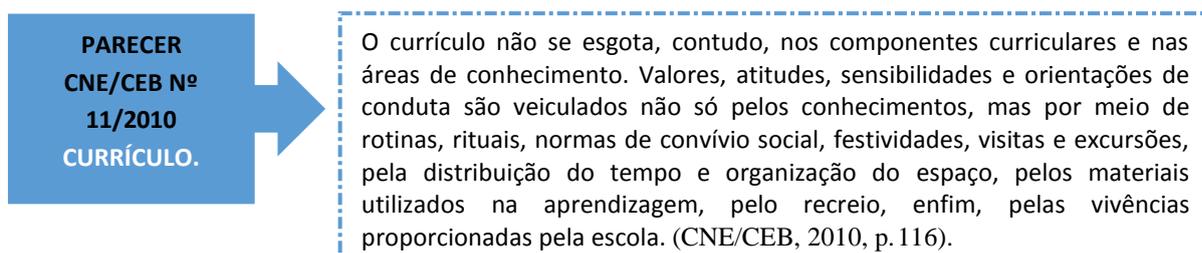
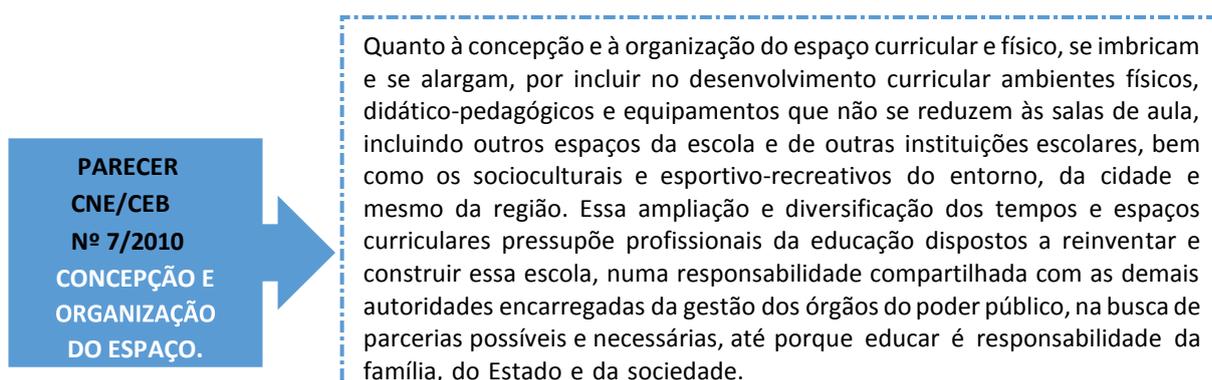
Fonte: Sarmiento, Seniw e Lindemann (2018, p.161-162).

**PARECER  
CNE/CEB Nº  
7/2010  
PERCURSO  
FORMATIVO.**

O percurso formativo deve, nesse sentido, ser aberto e contextualizado, incluindo não só os componentes curriculares centrais obrigatórios, previstos na legislação e nas normas educacionais, mas, também, conforme cada projeto escolar estabelecer, outros componentes flexíveis e variáveis que possibilitem percursos formativos que atendam aos inúmeros interesses, necessidades e características dos educandos.

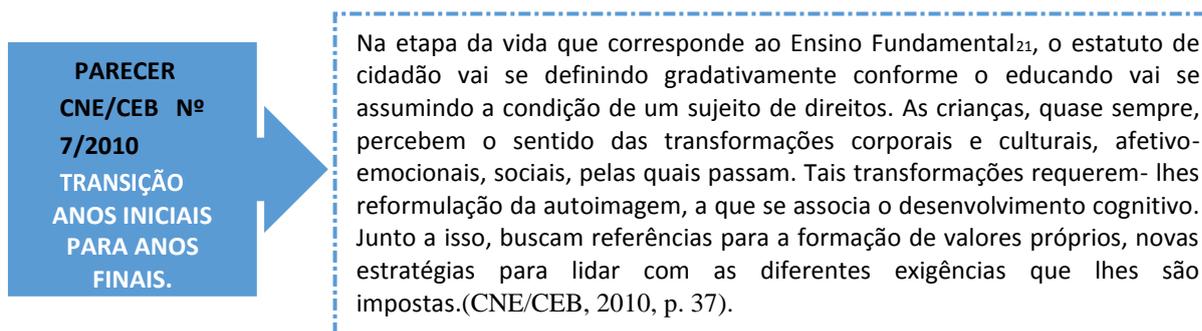
## 5.4 AMBIENTES EDUCATIVOS

Nas escolas da rede municipal, as situações de aprendizagem são desenvolvidas em vários tipos de ambientes, contemplando-se desde aqueles dentro do contexto escolar quanto os existentes no bairro e na cidade, tendo-se presente o ideário do Território Educativo. Cada escola possui autonomia para organizar seus ambientes internos, adotando salas temáticas e outras formas de organização do espaço educativo.



## 5.5 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

O percurso formativo no decorrer do Ensino Fundamental precisa ser considerado como um processo contínuo, sistemático e gradativo, de forma que sejam observadas as características, as necessidades e as especificidades da criança que ingressa com seis anos bem como as características, as necessidades e as especificidades do estudante quando este avançar da infância para a adolescência.



Diante disso, a articulação entre o educar e o cuidar no decorrer do Ensino Fundamental vai se constituindo de forma a atender as demandas decorrentes de cada uma dessas etapas do ciclo de desenvolvimento humano.

**DCNEB/2010**  
**OBJETIVOS**  
**EDUCAÇÃO**  
**INFANTIL E**  
**ENSINO**  
**FUNDAMENTAL.**

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

- I – desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;
- II – foco central na alfabetização, ao longo dos 3 (três) primeiros anos;
- III – compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da economia, da tecnologia, das artes, da cultura e dos valores em que se fundamenta a sociedade;
- IV – o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;
- V – fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de respeito recíproco em que se assenta a vida social. (BRASIL, 2010, Artigo 24).

## **ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano), o currículo escolar é desenvolvido de forma integrada, sendo a docência realizada por um pedagogo<sup>9</sup>. Assim como enfatizado na Educação Infantil, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental o brincar precisa fazer parte do cotidiano da criança.

<sup>9</sup> Também é admitida a formação mínima, para o exercício do magistério e nos cinco primeiros anos do Ensino Fundamental, habilitação em Nível Médio, na modalidade normal.

**PARECER  
CNE/CEB Nº  
11/2010  
INGRESSO  
ENSINO  
FUNDAMENTAL.**

A entrada de crianças de 6 (seis) anos no Ensino Fundamental implica assegurar-lhes garantia de aprendizagem e desenvolvimento pleno, atentando para a grande diversidade social, cultural e individual dos alunos, o que demanda espaços e tempos diversos de aprendizagem. Na perspectiva da continuidade do processo educativo proporcionada pelo alargamento da Educação Básica, o Ensino Fundamental terá muito a ganhar se absorver da Educação Infantil a necessidade de recuperar o caráter lúdico da aprendizagem, particularmente entre as crianças de 6 (seis) a 10 (dez) anos que frequentam as suas classes, tornando as aulas menos repetitivas, mais prazerosas e desafiadoras e levando à participação ativa dos alunos. A escola deve adotar formas de trabalho que proporcionem maior mobilidade às crianças na sala de aula, explorar com elas mais intensamente as diversas linguagens artísticas, a começar pela literatura, utilizar mais materiais que proporcionem aos alunos oportunidade de racionar manuseando-os, explorando as suas características e propriedades, ao mesmo tempo em que passa a sistematizar mais os conhecimentos escolares. (CNE/CEB,

Nos três primeiros anos do Ensino Fundamental, ganha centralidade a alfabetização. Dessa forma, é importante ter presente quais são as concepções, usos, funções e conhecimentos que as crianças possuem acerca de tais linguagens. Destaca-se que essas dimensões podem diferir entre as crianças provenientes de diferentes contextos socioeconômicos e culturais, mesmo que ambas convivam numa sociedade letrada.

**ALFABETIZAÇÃO E  
LETRAMENTO.**

A alfabetização refere-se à aquisição da escrita enquanto aprendizagem de habilidades para leitura, escrita e as chamadas práticas de linguagem. O segundo [letramento] por sua vez, focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição da escrita (SOARES, 2004, p. 10).

Há, assim, uma diferença entre saber ler e escrever, ser *alfabetizado*, e viver na condição ou estado de quem sabe ler e escrever, ser *letrado* (atribuindo a essa palavra o sentido que tem *literate* em inglês). Ou seja: a pessoa que aprende a ler e escrever – que se torna *alfabetizada* – e que passa a fazer uso da leitura e da escrita – que se torna *letrada* – é diferente de uma pessoa que não sabe ler e escrever – é *analfabeta* – ou, sabendo ler e escrever, não faz uso da leitura e da escrita – é *alfabetizada*, mas não é *letrada*, não vive no estado ou condição de quem sabe ler e escrever e pratica a leitura e a escrita. (SOARES, 2004, p.36, grifo da autora).

**ALFABETIZAR LETRANDO**

[...] ensinar a ler e a escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se torne ao mesmo tempo alfabetizado e letrado. (SOARES, 2004, p.47).

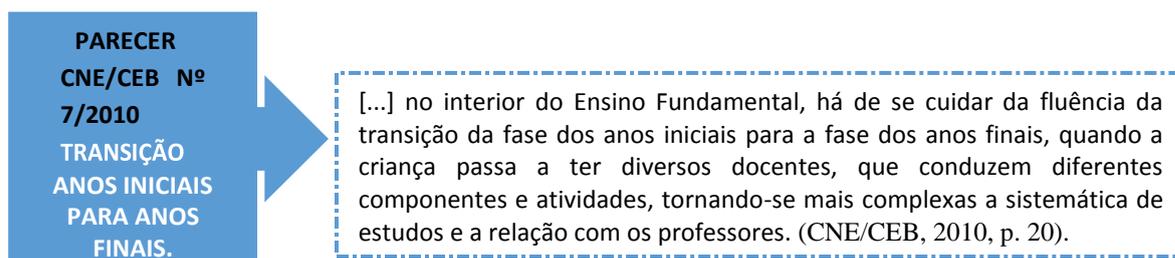
A criança, mesmo antes de ingressar na escola, vive numa sociedade letrada em que circulam diferentes portadores de texto. Desde cedo, a criança possui hipóteses sobre a escrita.

Figura 14: Níveis de conceitualização da escrita



Fonte: Elaborado a partir de Ferreiro; Teberosky (1985).

Ao propor situações de aprendizagem, o professor precisa ter presente que o desenvolvimento cognitivo da criança se encontra em fase de transição do pré-operatório para a operacionalidade concreta. Dessa forma, para o desenvolvimento e consolidação do raciocínio lógico-matemático, são necessárias situações de aprendizagem que deem continuidade à ação pedagógica realizada no decorrer da Educação Infantil, pois o fato da criança ter ingressado no Ensino Fundamental não significa que seu nível de operatoriedade cognitiva está consolidado, permitindo-lhe solucionar operações lógicas. Portanto, são fundamentais situações que requeiram a seriação, a inclusão (essenciais para a construção do número), a classificação, a reversibilidade, a causalidade, as relações entre tempo e velocidade.



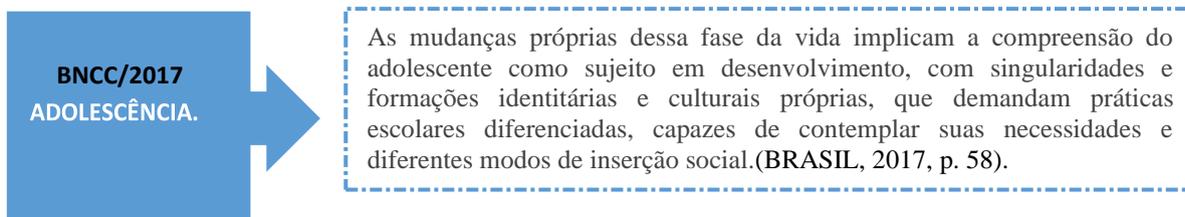
## ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Nos Anos Finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano), o currículo escolar é desenvolvido por componente curricular, com um docente com licenciatura na área do referido componente. Dessa forma, é necessária certa atenção no processo de transição entre os Anos Iniciais e o ingresso nos Anos Finais do Ensino Fundamental.

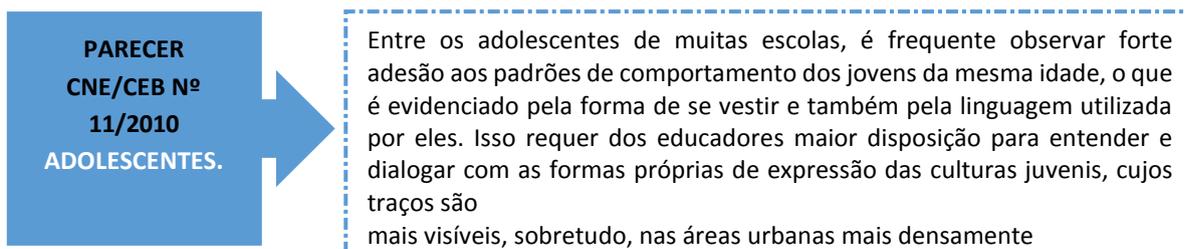
Ao propor situações de aprendizagem, o professor precisa ter presente que o desenvolvimento cognitivo do estudante se encontra em fase de transição da operacionalidade concreta para a operacionalidade abstrata. Assim, para o desenvolvimento e a consolidação do raciocínio abstrato, são necessárias situações de aprendizagem que deem continuidade a ação pedagógica realizada no decorrer dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, pois conforme

destacado em relação à transição da Educação Infantil para os Anos Iniciais, o fato de ingressar nos Anos Finais do Ensino Fundamental não significa que o raciocínio abstrato está consolidado. Portanto, são fundamentais situações de aprendizagem que partam de uma operatoriedade concreta num processo gradativo às operações abstratas. Tanto nas operações concretas quanto nas operações abstratas, a operatoriedade ocorre alicerçada numa lógica e não mais em sensações e percepções (como nos estágios sensório-motor e pré-operacional). Contudo, com as operações abstratas, é possível a resolução de problemas que requeiram o raciocínio hipotético-dedutivo, o raciocínio científico-indutivo e a abstração reflexiva.

Além disso, no decorrer dos Anos Finais, a entrada no período da adolescência acarretará várias transformações com as quais o adolescente terá de lidar, pois não é mais criança e tampouco um adulto.



A emergência de sentimentos idealistas e a continuidade da estruturação da personalidade marcam a etapa da adolescência. O papel do grupo e das interações sociais são componentes essenciais para a autoaceitação, a autoestima e a constituição da identidade.



Nos Anos Finais do Ensino Fundamental também é importante que a ação educativa auxilie o estudante na construção de seu projeto de vida, preparando-o também para a transição e o ingresso na última etapa da Educação Básica que é o Ensino Médio.

**BNCC/2017  
PROJETO DE  
VIDA.**

[...] 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. (BRASIL, 2017, p. 60).

**PARECER  
CNE/CEB Nº  
11/2010  
ADOLESCENTES.**

Novos desafios se colocam, pois, para a escola, que também cumpre um papel importante de inclusão digital dos alunos. Ela precisa valer-se desses recursos e, na medida de suas possibilidades, submetê-los aos seus propósitos educativos. Há que se considerar que a multiplicação dos meios de comunicação e informação nas sociedades de mercado em que vivemos contribui fortemente para disseminar entre as crianças, jovens e população em geral o excessivo apelo ao consumo e uma visão de mundo fragmentada, que induz à banalização dos acontecimentos e à indiferença quanto aos problemas humanos e sociais. É importante que a escola contribua para transformar os alunos em consumidores críticos dos produtos oferecidos por esses meios, ao mesmo tempo em que se vale dos recursos midiáticos como instrumentos relevantes no processo de aprendizagem, o que também pode favorecer o diálogo e a comunicação entre professores e alunos. (CNE/CEB, 2010, p. 111).

### **Abordagem metodológica no Ensino Fundamental**

Assim como ocorre no decorrer do percurso formativo ao longo da Educação Infantil, no Ensino Fundamental são várias as transformações vivenciadas pelos estudantes no seu desenvolvimento biopsicossocial as quais incidem no seu desenvolvimento cognitivo. Todos os profissionais que atuam nessas etapas da Educação Básica precisam dominar um conjunto de conhecimentos teórico-metodológicos que lhes viabilizem uma ação educativa e pedagógica que possibilite, àqueles que lhe são confiados, uma formação integral.

Dessa forma, a SMEC prioriza, na abordagem metodológica, o desenvolvimento e a potencialização das competências, considerando como elementos basilares os saberes discentes; as múltiplas formas de expressão da inteligência; a contextualização e a problematização dos conhecimentos; a resolução de situações-problema; a articulação entre teoria e prática; a iniciação científica; o espírito inventivo; o desenvolvimento das múltiplas linguagens e a interação com as tecnologias da comunicação e da informação.

Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, assim como na Educação Infantil, é enfatizada a dimensão lúdica da aprendizagem. Busca-se, por meio de jogos didático-pedagógicos (comercializados, construídos pelo professor e ou alunos), pela hora do conto, pela dramatização, pela resolução de problemas, pela investigação e outras abordagens, a (re)construção do conhecimento. Nos anos finais, a ênfase recai sobre a iniciação científica,

propondo-se aos estudantes situações desafiadoras que requeiram a coleta de dados (observação, entrevista, questionário, fontes bibliográficas, etc), a organização, a análise e a interpretação dos fenômenos estudados, relacionando-os, sempre que possível, a situações cotidianas. Tanto na Educação Infantil quanto no Ensino Fundamental, a abordagem metodológica tem como pressuposto central a atividade do aluno, sendo seu papel central o processo de aprendizagem.

## 5.6 AVALIAÇÃO E EXPRESSÃO DOS RESULTADOS DE APRENDIZAGEM

Em consonância com os dispositivos legais, a SMEC orienta os profissionais da educação para que no processo de avaliação da aprendizagem dos estudantes do Ensino Fundamental preponderem os aspectos qualitativos sobre os quantitativos, compreendendo a avaliação em suas funções diagnóstica, formativa e somativa.

**PARECER  
CNE/CEB  
Nº 7/2010  
AVALIAÇÃO.**

No Ensino Fundamental [...] a figura da promoção e da classificação pode ser adotada em qualquer ano, série ou outra unidade de percurso escolhida, exceto no primeiro ano do Ensino Fundamental. Essas duas figuras fundamentam-se na orientação de que a verificação do rendimento escolar observará os seguintes critérios:

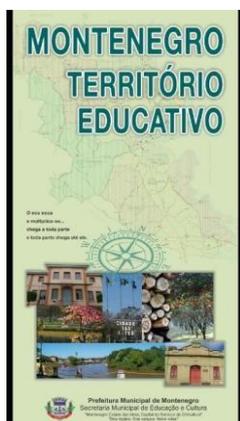
- I – avaliação contínua e cumulativa do desempenho do estudante, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais;
- II – possibilidade de aceleração de estudos para estudantes com atraso escolar;
- III – possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado;
- IV – aproveitamento de estudos concluídos com êxito;
- V – obrigatoriedade de apoio pedagógico destinado à recuperação contínua e concomitante de aprendizagem de estudantes com déficit de rendimento escolar, a ser previsto no regimento escolar. (CNE/CEB, 2010, p.52).

**PARECER  
CNE/CEB Nº  
11/2010  
AVALIAÇÃO.**

A avaliação do aluno, a ser realizada pelo professor e pela escola, é redimensionadora da ação pedagógica e deve assumir um caráter processual, formativo e participativo, ser contínua, cumulativa e diagnóstica. A avaliação formativa, que ocorre durante todo o processo educacional, busca diagnosticar as potencialidades do aluno e detectar problemas de aprendizagem e de ensino. A intervenção imediata no sentido de sanar dificuldades que alguns estudantes evidenciem é uma garantia para o seu progresso nos estudos. Quanto mais se atrasa essa intervenção, mais complexo se torna o problema de aprendizagem e, conseqüentemente, mais difícil se torna saná-lo. A avaliação contínua pode assumir várias formas, tais como a observação e o registro das atividades dos alunos, sobretudo nos anos iniciais do Ensino Fundamental, trabalhos individuais, organizados ou não em portfólios, trabalhos coletivos, exercícios em classe e provas, dentre outros. Essa avaliação constitui um instrumento indispensável do professor na busca do sucesso escolar de seus alunos e pode indicar, ainda, a necessidade de atendimento complementar para enfrentar dificuldades específicas, a ser oferecido no mesmo período de aula ou no contraturno, o que requer flexibilidade dos tempos e espaços para aprender na escola e também flexibilidade na

Nas escolas da Rede Municipal, a expressão dos resultados da aprendizagem no primeiro e segundo ano do Ensino Fundamental ocorre por meio do parecer descritivo, sem haver a retenção. No terceiro ano ao quinto ano do Ensino Fundamental a expressão dos resultados ocorre por meio de conceito e parecer descritivo. Nos anos finais, do sexto ao nono ano, a expressão dos resultados ocorre por meio de conceito acompanhado de parecer descritivo previamente estabelecido.

**PDDE** | Programa Dinheiro  
Direto na Escola



## CAPÍTULO VI

## PROGRAMAS E PROJETOS

## 6 PROGRAMAS E PROJETOS

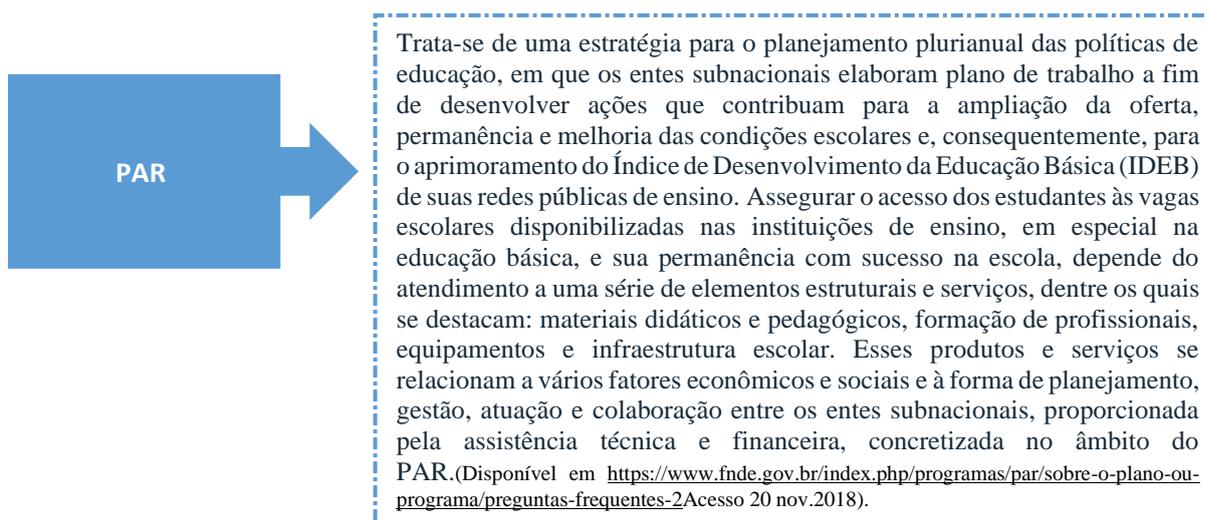
---

A SMEC desenvolve um conjunto de programas e projetos tanto em parceria com o Governo Federal quanto suscitados pela própria Secretaria de Educação.

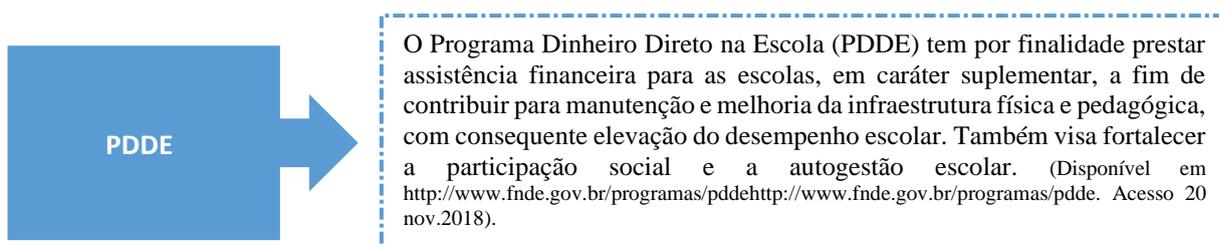
### 6.1 PROGRAMAS FEDERAIS

#### 6.1.1 Plano de Ações Articuladas (PAR)

O Plano de Ações Articuladas (PAR) é uma das estratégias estabelecidas pelo Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (Brasil, 2007), cuja base se encontra no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE).



#### 6.1.2 Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE)

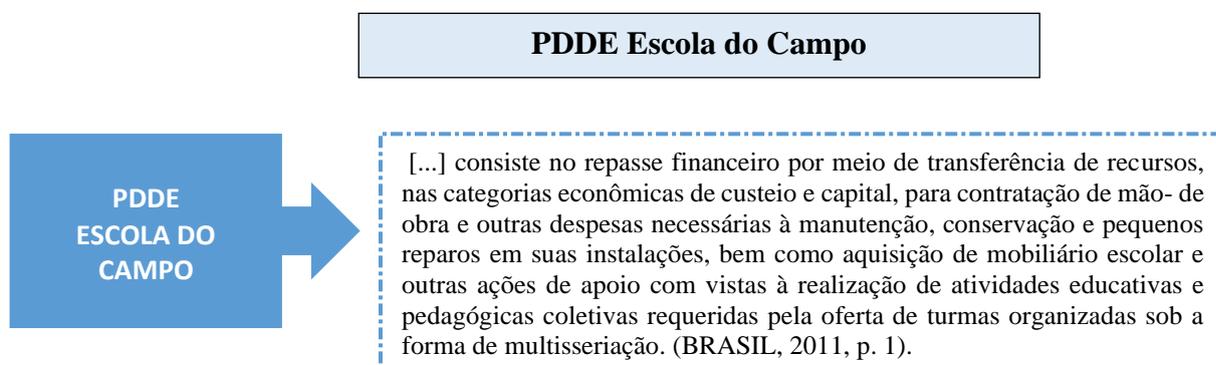


O Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) envolve várias ações e tem por objetivos a melhoria da infraestrutura física e pedagógica das escolas e o reforço da autogestão escolar nos planos financeiro, administrativo e didático, contribuindo para elevar os índices de desempenho da Educação Básica. Os recursos devem ser empregados na aquisição de material permanente, na realização de pequenos reparos, adequações e serviços necessários à manutenção, conservação e melhoria da estrutura física, na aquisição de material de consumo, na avaliação de aprendizagem, na implementação da Proposta Pedagógica e no desenvolvimento de atividades educacionais. Portanto, os recursos utilizados no PDDE são de dois tipos: a) custeio: destinados à aquisição de materiais de consumo e à contratação de serviços para funcionamento e manutenção da escola; b) capital: destinados a cobrir despesas com aquisição de equipamentos e material permanente para as escolas, que resultem em reposição ou elevação patrimonial.

As Ações agregadas do PDDE estão agrupadas em três tipos de contas.



A Rede Municipal de Ensino de Montenegro não foi contemplada com o **PDDE INTEGRAL**. O **PDDE ESTRUTURA** contempla o PDDE Escola do Campo e o Programa Escola Acessível.



### Programa Escola Acessível

PROGRAMA  
ESCOLA ACESSÍVEL

O Programa Escola Acessível constitui uma medida estruturante para a consolidação de um sistema educacional inclusivo, concorrendo para a efetivação da meta de inclusão plena, condição indispensável para uma educação de qualidade. (BRASIL, 2012, p. 3).

Promover a acessibilidade e inclusão de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação matriculados em classes comuns do ensino regular, assegurando-lhes o direito de compartilharem os espaços comuns de aprendizagem, por meio da acessibilidade ao ambiente físico, aos recursos didáticos e pedagógicos e às comunicações e informações. (BRASIL, 2012, p. 7).

### PDDE Água na escola

PDDE  
ÁGUA NA  
ESCOLA

**Objetivo:** Promover ações voltadas para a melhoria da qualidade do ensino das escolas públicas das redes distrital, municipais e estaduais de ensino garantindo o abastecimento contínuo de água adequada ao consumo humano.

**Ações:**

- Aquisição de equipamentos, instalações hidráulicas e contratação de mão-de-obra voltada à construção de poços, cisternas ou outras formas e meios de abastecimento de água.

O **PDDE QUALIDADE** contempla os programas Mais Alfabetização e o Programa de Inovação Conectada.

### Programa Mais Alfabetização

PROGRAMA MAIS  
ALFABETIZAÇÃO

[...] o objetivo de fortalecer e apoiar as unidades escolares no processo de alfabetização, para fins de leitura, escrita e matemática, dos estudantes no 1º ano e no 2º ano do ensino fundamental. (BRASIL, 2018).

## Programa de Inovação Educação Conectada

### PROGRAMA DE INOVAÇÃO EDUCAÇÃO CONECTADA

O Programa de Inovação Educação Conectada do Ministério da Educação tem o objetivo de apoiar a universalização do acesso à internet de alta velocidade, por via terrestre e satelital, e fomentar o uso de tecnologia digital na Educação Básica. Para isso, o Programa foi elaborado com quatro dimensões: visão, formação, recursos educacionais digitais e infraestrutura que se complementam e devem estar em equilíbrio, para que o uso de tecnologia digital tenham efeito positivo na educação.

(Disponível em <http://educacaoconectada.mec.gov.br/>. Acesso 20 nov.2018).

### 6.1.3 Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD)

#### PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO E DO MATERIAL DIDÁTICO

O Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) é destinado a avaliar e a disponibilizar obras didáticas, pedagógicas e literárias, entre outros materiais de apoio à prática educativa, de forma sistemática, regular e gratuita, às escolas públicas de educação básica das redes federal, estaduais, municipais e distrital e também às instituições de educação infantil comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos e conveniadas com o Poder Público.(Disponível em <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12391:pnld>. Acesso 20 nov.2018).

### 6.1.4 Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE)

#### PROGRAMA NACIONAL DE ALIMENTAÇÃO ESCOLAR

O Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) oferece alimentação escolar e ações de educação alimentar e nutricional a estudantes de todas as etapas da educação básica pública. O governo federal repassa, a estados, municípios e escolas federais, valores financeiros de caráter suplementar efetuados em 10 parcelas mensais (de fevereiro a novembro) para a cobertura de 200 dias letivos, conforme o número de matriculados em cada rede de ensino. (Disponível em <https://www.fnnde.gov.br/programas/pnae>. Acesso 20 nov.2018).

### 6.1.5 Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar (PNAE)

#### PROGRAMA NACIONAL DE APOIO AO TRANSPORTE ESCOLAR (PNAE)

O Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar (PNATE) consiste na transferência automática de recursos financeiros para custear despesas com manutenção, seguros, licenciamento, impostos e taxas, pneus, câmaras, serviços de mecânica em freio, suspensão, câmbio, motor, elétrica e funilaria, recuperação de assentos, combustível e lubrificantes do veículo ou, no que couber, da embarcação utilizada para o transporte de alunos da educação básica pública residentes em área rural. Serve, também, para o pagamento de serviços contratados junto a terceiros para o transporte escolar.(Disponível em <https://www.fnnde.gov.br/programas/pnate> . Acesso 20 nov.2018).

## 6.2 PROGRAMAS E PROJETOS MUNICIPAIS

### 6.2.1 Programa de Formação Continuada

O Programa de Formação Continuada da SMEC contempla um conjunto de ações direcionadas a formação dos profissionais da educação e demais colaboradores que atuam nas escolas.

#### Abertura do ano letivo

- **Objetivo:** Recepcionar os professores e assistentes de escola que atuam na Rede Municipal de Ensino, visando a organização do trabalho que será desenvolvido durante o ano letivo e a proposição de diretrizes e ações que contribuam para o seu bom andamento.

#### Formação das equipes pedagógicas (diretores e coordenadores pedagógicos)

- **Objetivo:** Instrumentalizar as equipes diretivas das Escolas Municipais, estudando temas relevantes à sua prática cotidiana, a fim de melhor resolver os desafios apresentados.
- **Periodicidade:** encontros mensais.

#### Formação dos coordenadores pedagógicos

- **Objetivo:** Realizar reuniões de estudos teóricos, embasados nos autores que alicerçam a proposta educativa da SMEC.
- **Periodicidade:** encontros mensais.

#### Formação de gestores

- **Objetivo:** Subsidiar a prática das equipes diretivas, realizando um estudo aprofundado sobre aspectos significativos na gestão e liderança, em conjunto com assuntos específicos que giram em torno do cotidiano da Escola.
- **Periodicidade:** encontros trimestrais.
- **Carga-horária:** 20 horas.

#### Formação de Secretários de Escola

- **Objetivo:** Subsidiar o serviço de secretário de escola, através de formações específicas de acordo com a realidade cotidiana do secretário e das atribuições previstas para o mesmo.

### Formação das Auxiliares de Serviços Escolares

- **Objetivo:** Abordar questões referentes a higiene e segurança alimentar dando exemplos práticos, realizando simulações com interação dos participantes, visando esclarecer dúvidas e corrigir possíveis erros e vícios rotineiros da produção da alimentação escolar.
- **Periodicidade:** encontros semestrais (primeiro e segundo semestre).
- **Carga-horária:** 3 horas.

### Formação dos Assistentes de Escola

- **Objetivo:** Refletir e estudar questões referentes a infância, principalmente no que tange o desenvolvimento infantil e suas principais características para melhor realizar seu trabalho nas Escolas de Educação Infantil de Montenegro.
- **Periodicidade:** encontros semestrais (primeiro e segundo semestre).
- **Carga-horária:** 3 horas.

### Formação dos Gestores Municipais das Escolas de Educação Infantil

- **Objetivos:**  
Compartilhar, entre os gestores, práticas, problemas, soluções e encaminhamentos sobre o trabalho da Educação Infantil enquanto rede de trabalho e ensino do Município de Montenegro, fortalecendo a integração entre as mesmas.  
Subsidiar o trabalho dos gestores das EMEIS através de estudo de autores e temas específicos da faixa etária dos 0 aos 5 anos para que consigam articular com o seu corpo docente um trabalho articulado, com o foco principal que é a criança
- **Periodicidade:** encontros bimestrais.

### Formação das Escolas do Campo e das turmas multisseriadas

- **Objetivos:**  
Subsidiar a prática das equipes diretivas das escolas do campo, realizando um estudo aprofundado sobre aspectos significativos na gestão nas comunidades do campo.
- **Periodicidade:** encontros bimestrais.

### Formação dos Professores das Salas de AEE

- **Objetivo:** Qualificar o atendimento educacional especializada nas escolas da rede municipal que possuem salas de recursos multifuncional.
- **Periodicidade:** encontros mensais.

### Encontro Nacional de Educação

- **Objetivo:** Oportunizar a formação continuada aos professores da Rede Municipal de Ensino de Montenegro - Território Educativo, na perspectiva da construção de contextos educacionais que levem em conta a realidade de cada escola, sem perder

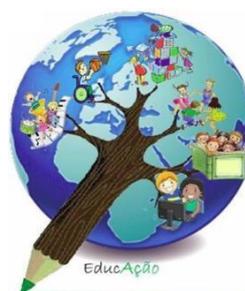
de vista a importância da unidade de trabalho, da humanização, da troca de experiências e saberes, enquanto pertencentes ao Sistema Nacional e Municipal de Ensino.

- **Periodicidade:** anual (mês de julho)

### Formação dos Monitores da Educação Inclusiva

- **Objetivo:** Proporcionar aos monitores momentos de estudos, troca de experiências, planejamento coletivo, palestras e estudos de caso sobre o tema Inclusão.
- **Periodicidade:** encontros bimestrais

#### 6.2.2 Projeto Montenegro Território Educativo



A idealização desse projeto partiu da consideração do potencial de Montenegro enquanto um Território Educativo, com a importância da apropriação e do uso, pelos alunos, pelas comunidades, desse patrimônio histórico cultural, econômico que a cidade detém. Tem-se observado muitas expressões de descaso, desrespeito dos cidadãos pela cidade onde vivem, denotando falta de pertencimento, e então, a escola, como desencadeadora de ações, precisa provocar reflexões acerca dos aspectos positivos e negativos, sem críticas vazias, mas críticas construtivas, propondo a corresponsabilidade pela cidade, seus espaços, o que não é somente função do outro ou das esferas públicas, mas sim de todos.

O senso de responsabilidade e de cidadania se constroem através da valorização da história local, gerando a produção de novos conhecimentos sobre a dinâmica cultural e seus resultados. Esses conhecimentos, incorporados às ações de identificação, proteção e valorização do patrimônio cultural, incentivam a pesquisa, o levantamento de dados e a produção sobre a história local, entendendo que o lugar onde se vive é muito maior, é muito mais vivo, ultrapassa tempos e espaços.

Montenegro: Território Educativo dialoga com o currículo da escola, a escola vai ao bairro e o bairro vai até a escola, pois o território da escola termina logo ali, e o Território

Educativo amplia suas vozes, seus espaços e faz da realidade imediata uma realidade bem mais complexa, mais rica... O eco ecoa e multiplica-se: chega a toda parte, toda parte chega até ele.

Para Beatriz Goulart: “O território é assunto, é conteúdo do currículo, é o lugar onde se dão ações educativas e também é um agente, como se fosse sujeito também. E não dizemos que ele é pedagógico, e sim educativo, porque estamos considerando a educação formal, a não formal e a informal”.

A grande intenção dessa proposta é despertar o sentimento de pertencimento ao território do qual fazemos parte, no sentido de valorizar a cultura, a história e o desenvolvimento de Montenegro, promovendo a formação cidadã e criando em cada sujeito montenegrino o sentimento de encantamento pela cidade em que vivemos. Conforme Goulart:

Tem uma magia nessa palavra. Quando você fala território educativo, você abre um portal de percepção, onde algumas ideias são desmontadas, outras ficam nebulosas e algumas se esclarecem. A gente pode olhar para a escola e cidade de outros modos a partir do território educativo.

A educação vai para além dos limites da escola, onde o bairro representa um grande laboratório de experiências, na relação de ensinar e aprender mutuamente, entendemos assim o espaço da cidade como uma cidade educadora que “é aquela que, para além de suas funções tradicionais, reconhece, promove e exerce um papel educador na vida dos sujeitos, assumindo, como desafio permanente, a formação integral de seus habitantes. Na Cidade Educadora, as diferentes políticas, espaços, tempos e atores são compreendidos como agentes pedagógicos, capazes de apoiar o desenvolvimento de todo potencial humano.

Nesse sentido, vamos além das visitas a museus, teatros ou outros espaços culturais, que são importantes, mas também o espaço urbano, as lojas, os restaurantes, empresas, enfim, conforme Godoy: “todos os lugares onde as pessoas transitam, trabalham, se encontram, se desencontram e se divertem propiciam oportunidades de aprendizagens e ampliação do repertório cultural das pessoas”.

A SMEC com esta iniciativa busca encantar suas comunidades educativas, a fim de que estas se olhem e se vejam inseridas e responsáveis pela nossa querida Montenegro, como sua casa. Que as alegrias, desafios, desolamentos, encantos e desencantos, inerentes, sejam vistos com olhos críticos de cidadãos que valorizam, cuidam e buscam fazer a parte que lhes cabe neste contexto. Que os olhares, os fazeres busquem infinitamente o bem maior desta comunidade.

Este projeto, Território Educativo, foi institucionalizado pela Secretaria de Educação, em parceria com as escolas e demais instituições, onde se estabelece uma relação de

coparticipação entre os demais segmentos da sociedade, aproximando escola e os demais segmentos da cidade, no sentido de conhecer e valorizar todos os espaços montenegrinos.

Montenegro Território Educativo perpassa as esferas da Secretaria de Educação e articula com os demais órgãos públicos municipais, no sentido de espraiar os pressupostos dessa proposta e articular ações junto às demais secretarias municipais, especialmente nos assuntos relacionados a turismo, comércio, saúde, ação social, dentre outras.

Este tornou-se o lema do Plano Global da Secretaria, representando o eixo norteador da SMEC em 2015. Em fevereiro, na reunião com as escolas, a proposta foi apresentada para as equipes pedagógicas das escolas, o desafio foi lançado!

A ação desencadeadora desse projeto foi o mapeamento do território ao entorno da escola. A partir daí os projetos nas escolas foram tomando forma e lindas ações foram e ainda estão sendo desenvolvidas.

Implantamos uma Comissão de organização, articulação e planejamento do projeto, onde há representantes de escolas, da SMEC e de outros. Essa comissão organizou reuniões com diversas entidades montenegrinas e também com as escolas estaduais, a fim de ampliar as ações do projeto permeando de fato o território.

Em meados de julho ocorre anualmente o Fórum das Escolas Municipais, onde são apresentados os projetos desenvolvidos nas escolas da rede, conta com a participação de todos os professores e tem como pano de fundo o Território Educativo.

Há mais de vinte anos a Secretaria Municipal de Educação e Cultura promove a FeRural, uma mostra pedagógica que integra as atividades realizadas no projeto de cada escola. O evento conta com a participação de todas as escolas do campo, bem como da comunidade escolar e local.

Desde 2014 esse projeto passou a integrar a proposta pedagógica das escolas urbanas, sendo que em 16/11/2018 foi sancionada a Lei Municipal N° 6.537 que institui a FeRural e FeUrbana enquanto evento anual da proposta Montenegro Território Educativo. Através da experiência bem-sucedida proporcionamos a integração entre campo e cidade, articulando projetos e ações. Ao final do ano, cada escola elabora um artigo sobre o projeto desenvolvido. Este artigo compõe uma coletânea “Montenegro Território Educativo: Experiências Exitosas das escolas municipais”.

Nesse sentido, Montenegro Território Educativo representa o lema da Secretaria Municipal de Educação e Cultura, a mola propulsora e motivadora das ações pedagógicas, ressaltando o sentimento de pertencimento a nossa cidade.

### **6.2.3 Iniciação Científica, Tecnologia e Inovação**

O projeto Iniciação Científica, Tecnologia e Inovação tem como principais objetivos fomentar a pesquisa científica, viabilizando a produção do conhecimento e o desenvolvimento de habilidades que permitam a iniciação do aluno no campo da pesquisa; e ampliar o uso das tecnologias educacionais nos processos de ensino-aprendizagem, promovendo mais desenvolvimento sócio-educativo e melhor acesso à informação. Dentre as principais ações, destacam-se:

- Desenvolvimento de projetos de iniciação científica nas escolas
- Realização da Feira de Iniciação científica (FEMIC).
- Participação da Mostratec.

### **6.2.4 FeRural e FeUrbana**

A Feira Rural e a Feira Urbana se constituem em espaços de socialização de experiências e práticas escolares, estabelecendo-se uma articulação entre as escolas situadas na zona urbana e na zona rural da cidade de Montenegro.

### **6.2.5 Núcleo de Atendimento Educacional Especializado- NAEE**

Atualmente, doze escolas da Rede Municipal tem Salas de Atendimento Educacional Especializado, atendendo uma média de 200 (duzentos) alunos. No entanto, esse espaço não supre as demandas das necessidades multidisciplinares apresentadas, carecendo de suporte no atendimento especializado, pois as necessidades não se limitam apenas à área educacional, mas envolvem outras especialidades, sobretudo da área da saúde e assistência social. Por esse motivo faz-se necessária uma parceria com essas políticas para que se estabeleça um fluxo de encaminhamentos. Diante disso, o Núcleo de Aprendizagem ao Educando da Rede Municipal de Ensino de Montenegro, é o serviço responsável pela triagem, encaminhamento e atendimento educacional especializado, e pela articulação destes com a escola, no âmbito da Rede Municipal de Ensino, em prol dos alunos com necessidades educacionais especiais. Conta em sua equipe com Professor(a) do Laboratório de Aprendizagem; Professor(a) AEE; Psicóloga; Psicopedagoga e, quando necessário, recorre a outros profissionais da Rede de Atendimento (médicos, fonoaudióloga, assistentes sociais, entre outros).



**NÚCLEO:  
OBJETIVOS**

**Objetivo Geral:**

- Ofertar atendimento educacional especializado aos alunos com necessidades educacionais especiais e/ou deficiências e transtorno do espectro autista.

**Objetivos Específicos:**

- Prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular aos alunos;
- Garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular;
- Fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem.

## REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO INTERNACIONAL DE CIDADES EDUCADORAS. **Carta das cidades educadoras**, 1990.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Por Amor e por Força – Rotinas na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BARBOSA, Maria Carmem; HORN, Maria da Graça Souza. Organização do espaço e do tempo na Escola Infantil. In: CRAYDY, Carmem; KAERCHER, Gládis E. (org.) **Educação infantil: pra que te quero?** Porto Alegre: Artes Médicas, 2000, p. 67-79.

BOUFLEUER, José P. **Pedagogia da ação comunicativa: uma leitura de Habermas**. 3. ed. Ijuí: Ed. Unijuí. 2001.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Decreto no 99.710, de 21 de novembro de 1990. **Promulga a Convenção sobre os Direitos da Criança**. Diário Oficial da União, Brasília-DF, de 22 nov. 1990.

BRASIL. **Lei Nº. 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências.

BRASIL. **Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 23 dez.

BRASIL. **Referencial Curricular Para a Educação Infantil**. v. 1, Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução Nº 5, de 17 de dezembro de 2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Rede de saberes mais educação: pressupostos para projetos pedagógicos de educação integral: caderno para professores e diretores de escolas**. – 1. ed. – Brasília : Ministério da Educação, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução Nº 4, de 13 de julho de 2010.** Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução Nº 7, de 14 de dezembro de 2010.** Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Resolução CD/FNDE nº. 28, de 09 de junho de 2011.**

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução Nº 1, de 30 de maio de 2012.** Estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO CONSELHO DELIBERATIVO RESOLUÇÃO Nº 32 DE 13 DE AGOSTO DE 2012 Destinar recursos financeiros de custeio e de capital, nos moldes e sob a égide da Resolução nº 7, de 12 de abril de 2012, a escolas municipais, estaduais e distritais da rede pública de ensino da educação básica, localizadas no campo, a fim de garantir o abastecimento de água em condições apropriadas para consumo e esgotamento sanitário.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para assuntos jurídicos. **Lei nº 13005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação- PNE e dá outras providências, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. **Portaria Nº 142, de 22 de fevereiro de 2018 de 23/02/2018.** Institui o Programa Mais Alfabetização, que visa fortalecer e apoiar as unidades escolares no processo de alfabetização dos estudantes regularmente matriculados no 1º ano e no 2º ano do ensino fundamental. Diário Oficial da União, 23/02/2018, Edição: 37, Seção: 1, p.54-55.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Manual do Programa Escola Acessível.** 2012 Disponível em [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=11261-documento-orientador-programa-escola-acessivel-2012-pdf&category\\_slug=julho-2012-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11261-documento-orientador-programa-escola-acessivel-2012-pdf&category_slug=julho-2012-pdf&Itemid=30192) Acesso em 20 nov. 2018.

CHARLIER, Évelyne. Formar professores profissionais para uma formação contínua articulada à prática. In: PAQUAY; Léopold (Org.). **Formando professores profissionais: quais estratégias? quais competências?.** Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 85-91.

COLL, César S. et al. **Psicologia da Educação.** Porto Alegre, Artes Médicas Sul, 1999.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. **Parecer CNE/CEB Nº 7/2010.** Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. **Parecer CNE/CEB Nº 11/2010**. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos.

DELORS, Jacques. Educação ou a utopia necessária. IN: DELORS, Jacques et al. **Educação: Um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Brasília: UNESCO, 2010, p. 1-25.

DEMO, Pedro. **Pesquisa: princípio científico e educativo**. 12 ed. São Paulo. Editora Cortez, 2006.

ERIKSON, Erik H. **O ciclo de vida completo**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FEUERSTEIN, Reuven. **Instrumental Enrichment: An Intervention Program for Cognitive Modifiability**. Baltimore: University Park Press, 1980.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREUD, Sigmund. Três ensaios sobre a teoria da sexualidade. In: James Strachey (Ed. e Trad.). **Obras completas de Sigmund Freud**. vol VII. 2.ed. Rio de Janeiro: Imago, 1996, p. 117-231.

GARDNER, Howard. **Estruturas da Mente: a teoria das inteligências múltiplas**. Porto Alegre: ArtMed, 1994.

GODOY, Madalena. Coleção Territórios Educativos. Volumes 1 e 2, 2015. Disponível em: Portal Aprendiz <https://labeledu.org.br/o-que-sao-territorios-educativos/>. Acesso 21/05/2019.

GÓMEZ-GRANELL, Carmem; VILA, Ignacio. Introdução. IN: GÓMEZ-GRANELL, Carmem; VILA, Ignacio (Org.). **A cidade como projeto educativo**. Porto Alegre: Artmed, 2003, p. 15- 36.

GOULART, Cecília. Ensino fundamental de nove anos: tempo de rever conceitos de infância, de ensino e aprendizagem e de escola. **Língua Escrita**. Belo Horizonte, n. 1, p. 77-86, jan./abr. 2007.

GOULART, Beatriz **O que são territórios educativos?** Portal Aprendiz. Disponível em: <https://labeledu.org.br/o-que-sao-territorios-educativos/>. Acesso 21/05/2019.

HERNÁNDEZ, Fernando.; VENTURA, Montserrat. **A organização do currículo por projetos de trabalho: o conhecimento é um caleidoscópio**. 5 ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

INHELDER, Bärbel; BOVET, Magali; SINCLAIR, Hermine. **Aprendizagem e estruturas do conhecimento**. São Paulo: Saraiva, 1977.

KRAMER, Sonia. Infância, cultura contemporânea e educação contra a barbárie In: CAVALIERE, Bazílio; KRAMER, Sônia. **Infância, Educação e Direitos Humanos**. São Paulo: Cortez, 2003. p. 83-106.

KRAMER, Sonia. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: Educação Infantil e/é fundamental. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 27, n. 96 - Especial, p. 797-818, out. 2006

LÜCK, Heloísa. **Dimensões de gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Editora Positivo, 2009.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem: componente do ato pedagógico**. 1 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MARTÍN, Elena; MARCHESI, Alvaro. Desenvolvimento metacognitivo e problemas de aprendizagem. In: COLL, César, PALACIOS, Jesus; MARCHESI, Alvaro. **Desenvolvimento Psicológico e Educação: Necessidades Educativas Especiais e Aprendizagem Escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995, p.24-35. MARCHESI, Alvaro.

MEDEIROS, Isabel L. P. de; LUCE, Maria Beatriz. Gestão Democrática na e da educação: concepções e vivências. IN: LUCE, Maria Beatriz; MEDEIROS, Isabel Letícia Pedroso de (Org.). **Gestão escolar democrática: concepções e vivências**. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2006, p. 15- 25.

MOLL, Jaqueline (Org.). **Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012, p. 33-46.

NÓVOA, António. Para uma análise das Instituições Escolares. IN: NÓVOA, António (coord.). **As organizações escolares em análise**. 3 Ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, Ltda., 1999, p.14-43.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. BUREAU INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO DA UNESCO (UNESCO-IBE). **Glossário de Terminologia Curricular**, 2016. Disponível <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002230/223059por.pdf>. Acesso em 20 nov. 2018.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança adotada pela Resolução 44/25 da Assembleia Geral da ONU em 20 de novembro de 1989**.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA –UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien, 1990.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA -UNESCO. **Declaração de Incheon – Educação 2030: Rumo a uma educação de qualidade inclusiva e à educação ao longo da vida para todos**. UNESCO, 2015a.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA -UNESCO. **Marco de Ação – Educação 2030: Rumo a uma educação de qualidade inclusiva e à educação ao longo da vida para todos**. UNESCO, 2015b.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). CONSED, AÇÃO EDUCATIVA. **Educação para Todos: o Compromisso de Dakar**. Brasília: Unesco, Consed, Ação Educativa, 2001.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS-ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**, 1948.

PIAGET, Jean. **Epistemologia Genética**. São Paulo, Martins Fontes, 1990.

PIAGET, Jean. Os procedimentos da educação moral. In: PIAGET, Jean. **Sobre a Pedagogia**. Textos inéditos. (Org) PARRAT, Silvia; TRYPHON, Anastasia. São Paulo, Casa do Psicólogo, 1998, p. 25-58.

PINTO, Manuel. A infância como construção social. In: PINTO, MANUEL; SARMENTO, Manuel J. (coords). **As Crianças: Contextos e Identidades**. Braga: Universidade do Minho / Centro de Estudos da Criança, 1997. p. 33-73.

PREFEITURA MUNICIPAL DE MONTENEGRO. SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA. **Plano Municipal de Educação: 2014/2024**. Montenegro, RS, 2015.

SARMENTO, Dirléia F.; SENIW, Rafael M.; LINDEMANN, Júlio C. In: SARMENTO, Dirléia F., MENEGAT, Jardelino; WOLKMER, Antonio C. **Educação em Direitos Humanos: dos dispositivos legais às práticas educativas**. Porto Alegre, Cirkula, 2018, p. 145-172.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Crianças: educação, culturas e cidadania activa refletindo em torno de uma proposta de trabalho. **Perspectiva**. Florianópolis, v. 23, p. 17-39, 2005.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Integração e Inclusão: do que estamos falando? Temas sobre Desenvolvimento**, v.7, n.39, 1998.

SCHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, António (Coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 77-91.

SHORES, Elizabeth; GRACE, Cathy. **Manual de Portfólio: um guia passo a passo para o professor**. Porto Alegre: ARTMED Editora, 2001.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SPOSATI, Aldaíza. Território e gestão de políticas sociais. **Serviço Social em Revista**, Londrina, v. 16, n.1, p. 05-18, jul./dez. 2013.

SUBIRATS, Joan. Educação: responsabilidade social e identidade comunitária. IN: GÓMEZ-GRANELL, Carmem; VILA, Ignacio (Org.). **A cidade como projeto educativo**. Porto Alegre: Artmed, 2003, p. 56-67.

TRILLA BERNETJ. Introducció. In: AYUNTAMIENTO DE BARCELONA: La ciudad educadora. Ayuntamiento de Barcelona: Barcelona, 1990, p. 13-21.

WINNICOTT, Donald W. **A criança e seu mundo**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1953.

WINNICOTT, Donald W. **Tudo começa em casa**. São Paulo: Martins Fontes, 1971.

VASCONCELLOS, Celso. **Coordenação do trabalho pedagógico**: do projeto político pedagógico ao cotidiano da sala de aula. São Paulo: Libertad, 2002.

VÁSQUEZ, Tomás A. De qué ciudad educadora estamos hablando hoy? Entrevista a Jaume Trilla Bernet. **Pedagogia y Saberes**, nº 22, p. 111-114. Universidad Pedagógica Nacional. Facultad de Educación, 2005.

VIGOTSKII, Lev S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKII, Lev Seminovick, LURIA, Alexander R.; LEONTIEV, Alex N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1988, p. 103-117.

VIGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VILLAR, Maria Belén Caballo. **A Cidade Educadora**: nova perspectiva de organização e intervenção municipal. 2.ed. Lisboa: Instituto Piaget, 2007.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre, ArtMed, 1998.

ZEICHNER, Kenneth M. **A formação reflexiva de professores**: ideias e práticas. Lisboa: Educa, 1993.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA.  
Proposta Educativa. Montenegro, 2019.

1. Proposta Educativa.
2. Educação Infantil.
3. Ensino Fundamental.

### **Coordenação geral**

- Rita Julia Carneiro Fleck (Secretária Municipal de Educação e Cultura).
- Cláudia Patrícia Machado Mombach (Diretora do Departamento de Educação e Coordenadora dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental).

### **Revisão**

- Cristiano Barreto Kochenborger (Coordenação de Projetos).
- Márcia da Silva Farias (Coordenação Escolas do Campo).
- Maria Giane Campiol da Rosa (Coordenação da Educação Inclusiva).
- Melissa Araújo (Psicóloga).
- Rochele Macagnan (Coordenação de Educação Infantil).

### **Assessoria acadêmica-científica**

- Dirléia Fanfa Sarmiento, *PhD* (Professora do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade La Salle)

### **Imagens**

- Disponível em <https://br.freepik.com/> Acesso em 10 set.2018.
- Disponíveis nas páginas do facebook das escolas.