



PROPOSTA CURRICULAR

ENSINO FUNDAMENTAL

2016

1ª Parte



SUMÁRIO

1. Documentos Introdutórios

- A trajetória do Ensino Fundamental no município de Jundiaí
- O processo de estudos sobre o currículo do Ensino Fundamental na rede municipal de ensino
- O currículo do Ensino Fundamental à luz da proposta institucional da Secretaria Municipal de Educação

2. O Currículo no Ensino Fundamental

- Bases legais
- Temas que integram a Proposta Curricular
- O currículo na identidade da escola

3. Eixos Referenciais do Currículo

- Alfabetização e letramento
- Formação de leitores
- Inclusão digital / Novas tecnologias
- Educação em Tempo Integral
- Educação do Campo: as marcas da nossa caminhada
- Educação especial na perspectiva da educação inclusiva

4. Eixos Metodológicos

- Metodologia: percorrendo caminhos

5. Tempos e Espaços Escolares

- Um olhar sobre o espaço
- Um olhar para o tempo e para a aprendizagem

6. Avaliação

- Portfólios
- Provas
- Autoavaliação
- Registro de Observação
- Conselho de Ciclo
- Conselho de Alunos
- Avaliação Institucional
- Avaliações Externas

7. Referências



PROPOSTA CURRICULAR PARA O ENSINO FUNDAMENTAL

“Quanto aos outros, os que põem em prática a minha prática,
que se esforcem por recriá-la,
repensando também meu pensamento.
E ao fazê-lo, que tenham em mente que nenhuma prática educativa se dá no ar,
mas num contexto concreto, histórico, social, cultural, econômico, político,
não necessariamente idêntico a outro contexto.
(FREIRE, 1981)

“Aliás, não tenho nem quero seguidores!
Quero recriadores curiosos sobre o que criei,
com minha curiosidade epistemológica!”
(FREIRE,1998)

1. Documentos Introdutórios

A trajetória do Ensino Fundamental no município de Jundiaí

O Ensino Fundamental passa a ser assim designado a partir da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei Federal nº 9394/1996, onde, conjuntamente com a Educação Infantil e o Ensino Médio, passa a compor a Educação Básica. Até 2009, era a única etapa considerada obrigatória na educação nacional, condição alterada pela Emenda Constitucional nº 59/2009, que amplia a obrigatoriedade dos 04 aos 17 anos de idade. Pela condição de obrigatoriedade, foi foco das principais políticas educacionais do país, nas últimas décadas, na trilha da escolarização de seus cidadãos, até então.

A Constituição Federal de 1988 estabelece a educação como direito de todos e dever do Estado, e declara como princípios do ensino não só a igualdade de condições de acesso e permanência, mas a correspondente obrigação de oferta de uma escola com um padrão de qualidade, que possibilite a todos os brasileiros e brasileiras – pobres ou ricos, do sul ou do norte, negro ou branco, homem ou mulher – cursar uma escola com boas condições de funcionamento e de competência educacional, em termos de pessoal, material, recursos financeiros e projeto pedagógico, que lhes permita



identificar e reivindicar a “escola de qualidade comum” de direito de todos os cidadãos (ARELARO, 2005).

A trajetória inicial da história da educação no município data de 1946 com a criação, pela Prefeitura Municipal, do primeiro Parque Infantil, denominado “Prefeito Manoel Anibal Marcondes”, localizado na Praça da Bandeira, para acolher crianças entre 3 e 12 anos. A cidade de Jundiaí teve que esperar 23 anos para ver outra inauguração de Parque Infantil: somente em 1969 entrou em funcionamento o segundo parque, “Ramiro de Araujo”. Ainda na década de 1960, Jundiaí ganhou mais dois parques infantis. Este número subiria para sete, durante os anos setenta.

A partir de 1973, o município passa a contar com uma Secretaria de Educação que responde pela educação pré-escolar – atendimento de crianças de 4 a 6 anos – e suas unidades funcionavam no período matutino para os alunos da pré-escola e, no vespertino, para as turmas do parque Infantil. Em 1975, são extintas todas as turmas de Parque Infantil, ficando sob a responsabilidade do município somente a pré-escola.

Até meados dos anos de 1990, o preceito legal fundamental era que ao município cabia a vocação essencial do cuidado com a Educação Infantil. Aos poucos, o município se viu obrigado a assumir também o Ensino Fundamental, sob os auspícios de uma legislação forjada no bojo do discurso neoliberal de transferência de responsabilidades do Estado para a iniciativa privada e para os municípios.

Dessa forma, a história do Ensino Fundamental na rede pública municipal é recente, tendo início em 1996, quando a Secretaria Municipal de Educação firma convênio de parceria com o Governo Estadual, pela Lei Complementar nº 179, de 05 de março, através do Programa de Ação e Parceria Educacional Estado-Município, para municipalização das escolas de Ensino Fundamental, após o processo de reorganização das escolas públicas imposto por legislação estadual.

Jundiaí foi uma das primeiras cidades do estado de São Paulo a municipalizar o Ensino Fundamental de 1ª a 4ª Série, assumindo no período de 1996 a 1999 a responsabilidade por 40 escolas e aproximadamente 14.000 alunos. Em agosto de 1999, concluiu-se a segunda etapa da municipalização, quando a Secretaria Municipal de Educação assumiu 100% das escolas de 1ª a 4ª Série e duas escolas de 1ª a 8ª série.

Por determinação da LDBEN 9394/1996, em 29 de dezembro de 1997, é promulgada a Lei nº 5.086 que cria o Sistema Municipal de Ensino de Jundiaí, com os seguintes órgãos em sua composição: I – A Secretaria de Educação do Município de Jundiaí; II – As instituições do Ensino Fundamental e de Educação Infantil mantidas pelo Poder Público Municipal; III – As instituições de Educação Infantil criadas e mantidas pela iniciativa privada; IV – O Conselho Municipal de Educação.

Nesse período, já havia sido instituído o Programa Educação do Movimento, iniciado nas escolas de Educação Infantil e, posteriormente com a municipalização, nas de Ensino Fundamental, com o objetivo de despertar o gosto pelas atividades físicas por meio de jogos e brincadeiras. As aulas de Educação do Movimento eram ministradas por professores polivalentes até o ano de 2003, quando teve início a contratação em caráter temporário de professores licenciados em Educação Física para trabalhar no Programa junto aos professores polivalentes. O primeiro concurso para esses especialistas aconteceu em 2006. Alguns anos depois o Programa foi extinto, ficando as aulas de Educação Física a cargo apenas dos especialistas.



Prevista na LDBEN nº 9394/1996 e no Plano Nacional de Educação - PNE, a ampliação do Ensino Fundamental foi discutida pela Secretaria de Educação Básica - SEB/MEC, em parceria com as Secretarias Municipais e Estaduais de Educação, a partir de 2003. Nesse sentido, a promulgação da Lei Federal nº 11.114, de 16/05/2005, ampliou a duração do Ensino Fundamental de 8 para 9 anos, antecipando a obrigatoriedade da matrícula e da frequência no curso, para todas as crianças, a partir dos 6 anos de idade. Esse processo representou, antes de tudo, mais um passo em direção a tão discutida construção da cidadania, de respeito ao direito da grande maioria das crianças de seis anos que estavam fora dos sistemas, e, portanto, sem acesso à escola pública de qualidade e aos seus serviços. A partir de mais essa conquista, o Estado passa a ser obrigado a ofertar Educação a mais essa parcela significativa de brasileiros e brasileiras, ampliando as possibilidades de cada um de vivenciar e fortalecer a cidadania brasileira.

No município de Jundiaí, em 21 de dezembro de 2005, entra em vigor a Lei Municipal nº 6623, alterando a idade para a Educação Infantil e para o Ensino Fundamental. O sistema de ensino passa a oferecer Educação Infantil até os cinco anos e o Ensino Fundamental a partir dos seis anos. Essa legislação traz em seu bojo duas intenções: *"oferecer maiores oportunidades de aprendizagem no período da escolarização obrigatória e assegurar que, ingressando mais cedo no sistema de ensino, as crianças prossigam nos estudos, alcançando maior nível de escolaridade"*.

Assim, desde o início de 2006, a rede de ensino de Jundiaí passa a incorporar mais esse desafio: ofertar vagas na rede de ensino para as crianças de seis anos.

Essa condição trouxe uma questão a mais no processo de pensar e propor um currículo que, adequado às demandas das crianças de seis anos e de suas comunidades, possa ser compartilhado e executado, desde o início do curso de Ensino Fundamental, por toda a comunidade escolar. O que está em jogo nesta questão é a concepção de infância e de tudo o que diz respeito aos processos de desenvolvimento e aprendizagem das crianças, de forma que o currículo seja definido pelas demandas dos sujeitos e não dos espaços do sistema nos quais esses sujeitos se encontram.

Quanto à implementação do Projeto Escolas em Tempo Integral, no Ensino Fundamental da rede municipal, iniciou-se em 2009 com a seleção e convite efetuado a 2 (duas) escolas. Assim, em 2010, pelo Decreto Municipal nº 22.193, ampliou-se o tempo diário de permanência dos educandos na EMEB Rotary Club e na EMEB Judith Almeida Curado Arruda. No ano seguinte, 2011, esse projeto foi estendido para mais três escolas (Antonio Adelino Marques da Silva Brandão, João Luiz de Campos e Deolinda Copelli de Souza Lima, hoje denominada Janet Ferreira Prado) e, no ano subsequente para outras quatro unidades (Aparecida Merino Elias, Fábio Rodrigues Mendes, Luiz Biela de Souza e Odila Richter), totalizando nove unidades escolares de tempo integral em 2012.

A partir de 2014, após a publicação da Lei Municipal nº 8.102, de 28 de novembro de 2013, que instituiu o Programa de Educação em Tempo Integral, a jornada diária nessas escolas passou a ser de nove horas. Em 2016, a jornada escolar em tempo integral passou a ser oferecida em mais duas escolas da rede, uma para turmas de Educação Infantil II (João Fumachi) e outra de Ensino Fundamental e Educação Infantil (Rute Miranda Duarte Sirilo), ampliando para 10 (dez) o número de escolas que oferecem o curso de Ensino Fundamental em tempo integral. Ressalta-se o ganho para



a educação do município advindo do Programa de Educação em Tempo Integral, que oportuniza outras aprendizagens por meio da ampliação do tempo de permanência de crianças matriculadas na escola pública municipal, mediante oferta de educação básica em tempo integral.

Em 2013, a Secretaria Municipal de Educação definiu as Diretrizes Pedagógicas Fundamentais Iniciais "Educação como ação política transformadora", a partir da discussão realizada sobre a qualidade da educação no contexto atual. A elaboração do documento foi realizada de forma democrática, por meio de encontros coletivos com os gestores das unidades escolares, Assessores, Supervisores Escolares e Coordenadores Pedagógicos, que foram multiplicados nas escolas, com a participação dos educadores e educadoras. As Diretrizes buscam o atendimento às necessidades dos educandos, por meio de ações que valorizem a participação e que provoquem um redimensionamento curricular e metodológico capaz de ligar a sala de aula à escola e ao contexto social mais amplo, fortalecendo os órgãos colegiados, o estreitamento das parcerias e o aproveitamento dos recursos disponíveis na comunidade.

Também no ano de 2013, a Secretaria Municipal de Educação adere ao PNAIC, Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, programa de formação de professores, instituído pelo governo federal pela Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012, com o objetivo de promover a alfabetização e letramento de todas as crianças até o 3º Ano do ensino Fundamental, final do Ciclo de Alfabetização. A Diretoria de Ensino Fundamental realizou processo seletivo para constituição de um grupo de professores alfabetizadores da rede municipal de ensino, que receberam formação e atuaram como Professores Orientadores de Estudos do PNAIC. Esses professores, coordenados por uma Supervisora Escolar, promoveram atividades de formação, durante os anos de 2013, 2014 e 2015, a todos os professores da rede municipal de ensino que atuavam no 1º ao 3º Ano do Ensino Fundamental e foram contemplados com material específico, fornecido pelo MEC.

Em 2014, por meio da Resolução SME 01, de 27/05, foi instituído o Programa Jundiaí Faz Leitura, com a finalidade de incentivar a formação de uma comunidade de leitores fluentes e críticos, contribuindo para a efetivação do direito à leitura. No âmbito das unidades escolares, as equipes tem autonomia para definir ações que atendam às necessidades da comunidade escolar, entendendo que a leitura deve ser vista para além do prazer, com intencionalidade e planejamento que vise a proficiência de todos os educandos e demais envolvidos no projeto da escola.

Já em 2015, são criados pela Instrução Normativa SME/GS nº 02, de 30/06, os Núcleos de Educação Sociocomunitária, Educação Socioambiental, Educação e Cultura Corporal, Educação e Língua Estrangeira e de Arte, Educação e Cultura, com o objetivo principal de desenvolver atividades específicas e trabalhos integrados entre os diferentes saberes e entre os segmentos - Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos, na perspectiva de gestão colegiada, participativa e interdisciplinar envolvendo os educadores de diferentes áreas para o estabelecimento de formas de diálogo interno.



O processo de estudos sobre o currículo do curso de Ensino Fundamental na rede municipal de ensino

Definida a proposta institucional da Secretaria Municipal de Educação, a Diretoria de Ensino Fundamental deu início aos estudos sobre Currículo, em reunião realizada em novembro de 2014, com os gestores das escolas de Ensino Fundamental – Diretores de Escola, Assistentes de Direção e Coordenadores Pedagógicos. Durante todo o ano seguinte, foram realizados na SME encontros mensais dos Supervisores Escolares com os gestores e esses, por sua vez, ampliaram os estudos levando as discussões à participação da comunidade escolar nas reuniões semanais de trabalho pedagógico coletivo – HTPCs, para propiciar o envolvimento de todos os educadores no repensar da prática curricular e na reformulação do currículo com o qual irão trabalhar.

Nos encontros que ocorreram na SME e durante as HTPCs nas escolas, foram realizadas análises e reflexões que giraram em torno das diferentes concepções de currículo ao longo do tempo e da importância da construção de um currículo participativo, embasadas em documentos legais e perspectivas teóricas referenciadas na proposta institucional da SME:

- * Constituição Federal, ECA e LDBEN nº 9394/1996.
- * Parecer CNE/CEB nº 07/2010 e Resolução CNE/CEB nº 04/2010 - Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica.
- * Parecer CNE/CEB nº 11/2010 e Resolução CNE/CEB nº 07/2010 - Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos.
- * Indagações sobre o Currículo – SEB/MEC – 2007:
 - Caderno 1: Currículo e Desenvolvimento Humano
 - Caderno 2: Educandos e Educadores: seus Direitos e o Currículo
 - Caderno 3: Currículo, Conhecimento e Cultura
 - Caderno 4: Diversidade e Currículo
 - Caderno 5: Currículo e Avaliação
- * Elementos Conceituais e Metodológicos para Definição dos Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento do Ciclo de Alfabetização – PNAIC/MEC
- * Reflexões sobre concepções de Currículo a partir de textos de autores diversos (Arroyo, Candau e Moreira, Sacristán, Forquin, Paulo Freire, Antonio Joaquim Severino, Luiz Carlos Freitas e outros).
- * Diretrizes Pedagógicas Fundamentais iniciais da SME – Educação como ação política transformadora.

Contou-se nesse processo de estudos de reorientação curricular, com a contribuição do educador Miguel Arroyo que proferiu a palestra “Currículo e a reinvenção da escola”, durante o III Simpósio Municipal de Educação e da educadora Luiza Christov, que participou com os gestores escolares de reuniões de reflexão para revisão da prática pedagógica realizada pelas escolas. Somaram-se, ainda, no decorrer dos últimos anos, outras ações - cursos, palestras, reuniões e encontros pedagógicos com os educadores para socialização de práticas exitosas, que favoreceram a troca de experiências, o aperfeiçoamento teórico e a reflexão sobre a prática profissional. A Diretoria de Ensino Fundamental promoveu seminários temáticos, contemplando temas



que fundamentam e perpassam o currículo escolar, fundamentais na discussão para a reorientação curricular e que contribuíram com esse processo, em que foi sendo gestada na práxis a presente proposta curricular para o Ensino Fundamental.

Para sistematizar o processo, com fundamento nos relatórios encaminhados à Secretaria Municipal de Educação, que apresentavam as sínteses dos debates, proposições e os registros produzidos durante os estudos realizados nas escolas, no ano de 2016, teve início a elaboração do texto da Proposta Curricular para o curso de Ensino Fundamental, das Escolas da Rede Municipal de Ensino de Jundiaí. Para tal, foram constituídos grupos de trabalho, sob a coordenação dos Supervisores Escolares, com profissionais representantes das escolas da rede municipal e todos os interessados em participar da construção do texto em cada um dos aspectos organizacionais da proposta, tendo-se adotado como processo metodológico: a escolha do tema de interesse pelos participantes; o estudo da bibliografia sugerida e a pesquisa; reuniões dos grupos de trabalho para reflexão e elaboração do texto preliminar; reuniões gerais dos representantes para alinhamento; socialização da versão preliminar do texto; encaminhamento à rede municipal do texto preliminar para conhecimento, análise crítica, sugestões e contribuições; elaboração do texto final.

O processo de construção do texto foi organizado em duas etapas, na primeira os grupos de trabalho debruçaram-se sobre a fundamentação teórica que contemplou os seguintes aspectos dos estudos:

- O Currículo no Ensino Fundamental
 - Concepção de Currículo na perspectiva da pedagogia crítica
 - Objetivos do Ensino Fundamental
 - Bases Legais do Currículo
 - Construção da Identidade da Escola - PPP
- Eixos Referenciais do Currículo
 - Alfabetização e letramento
 - Formação de leitores
 - Inclusão Digital / Novas tecnologias
 - Educação em Tempo Integral
 - Educação do Campo
 - Educação especial na perspectiva da educação inclusiva
- Eixos Metodológicos
 - Metodologia na Pedagogia Crítica
 - Dialogicidade / Experimentação
 - Relevância social dos conteúdos
 - Interdisciplinaridade / Transdisciplinaridade
- Tempos e espaços escolares
 - Currículo e Ciclos de Desenvolvimento Humano
 - Progressão no curso
 - Os anos iniciais e finais do Ensino Fundamental
- O Planejamento e a Avaliação
 - Avaliação – caráter emancipatório
 - Avaliação da Aprendizagem
 - Avaliação do Currículo

Na segunda etapa da escrita do documento foram tratados os pressupostos teóricos e metodológicos das diferentes áreas do conhecimento:



- Área: Linguagens (Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna, Arte e Educação Física)
- Área: Matemática
- Área: Ciências da Natureza (Ciências)
- Área: Ciências Humanas (História, Geografia e Ensino Religioso)
- Temas integradores (Educação Patrimonial, Consumo e Educação Financeira, Ética, Direitos Humanos e Cidadania, Sustentabilidade, Tecnologias Digitais, Culturas Africana e Indígena)

Nesse percurso, pode-se perceber o grande envolvimento e dedicação dos profissionais da educação no processo de escrita coletiva e destacar o quanto o conhecimento, as experiências e vivências desses atores foram imprescindíveis na produção de novos conhecimentos teóricos e contribuíram de forma inequívoca, para a constituição do documento, que resultou da sistematização das discussões realizadas e aborda os pontos primordiais da proposta curricular.

O currículo do Ensino Fundamental à luz da proposta institucional da Secretaria Municipal de Educação

“Que se destine meu aluno à carreira militar,
 eclesiástica ou à advocacia, pouco me importa.
 Antes da vocação dos pais, a natureza chama-o para a vida humana.
 Viver é o ofício que quero ensinar.
 Saindo de minhas mãos, ele não será, concordo,
 nem magistrado, nem soldado, nem padre;
 será primeiramente um homem.”
 Jean Jacques Rosseau

As discussões para elaboração e sistematização da Proposta Curricular para o curso de Ensino Fundamental das escolas da rede municipal de Jundiaí nortearam-se sob a compreensão de ser humano, de sociedade, de educação e de aprendizagem, definidas na proposta institucional da Secretaria Municipal de Educação que, numa concepção política democrática, fundamenta-se sobre os princípios éticos de liberdade, solidariedade, tolerância, equidade, participação e justiça social, assumindo como norte a Pedagogia Crítica, que compreende a educação como projeto libertador a ser construído de forma conjunta por educadores e educandos e que encaminha os sujeitos para que possam ler, interpretar e transformar o mundo (FREIRE, 1998). Pautaram-se na educação concebida como projeto para a vida e para a paz, fundado sobre o diálogo e valores fundamentais de respeito ao outro, solidariedade e cooperação, como estratégias de formação de uma nova cidadania.

A proposta institucional da Secretaria Municipal de Educação considera a educação na perspectiva do direito e da qualidade social, comprometida com a vida e a dignidade humana, formando para a autonomia, o trabalho, a cidadania e a felicidade.

Propõe a construção de uma escola que, inserida no campo da cultura, contribua para a realização das pessoas e da sociedade, que considere a diversidade, que humanize e assegure a aprendizagem, considerando os interesses do educando e da comunidade escolar, suas necessidades, potencialidades, saberes, sua cultura.



Parte do princípio que o ser humano é um sujeito que se constitui pela experiência histórica e social, portanto, ser social e histórico, resultado de um processo conduzido por ele mesmo, pelas suas interações e relações com o outro. Entende o homem como ser que se constrói permanentemente nas relações sociais, e a instituição escolar como uma comunidade de aprendizagem (ALARCÃO, 2003).

Apresenta a escola democrática como instituição da comunidade e referencial de polo irradiador de cultura, compreendida como espaço de formação do ser humano que concorre para a cidadania e inclusão dos educandos, constituindo-se como um espaço-tempo de construção e produção de conhecimento significativo, histórico e de identidades culturais individuais e coletivas.

À escola cabe o papel específico e fundamental de formular um projeto político-pedagógico próprio, centrado em estratégias para o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, com vistas à transformação educativa, material e cultural de seus sujeitos. Precisa garantir aos educandos o direito de aprender, criando condições para que se apropriem da cultura e dos saberes historicamente produzidos, de forma prazerosa. Necessita interagir e estabelecer relações com as famílias e a comunidade do entorno e com agentes educacionais da sociedade, ampliando sua esfera de atuação e rompendo com os limites estreitos da sala de aula.

Com base nesses pressupostos conceituais, e tendo como princípios orientadores a construção coletiva, o respeito ao princípio da autonomia da escola e a valorização da unidade teoria-prática, foi construída a Proposta Curricular para o Ensino Fundamental. Trata-se de uma proposta aberta, sintonizada com as mudanças advindas de uma sociedade em permanente transformação e cada vez mais tecnológica, que visa oferecer orientação e embasamento necessários à efetivação de um processo de formação dos educandos que incorpore, crítica e articuladamente, os saberes atinentes aos campos cultural, social, estético, ético, científico e tecnológico, contribuindo para a construção de uma sociedade com justiça social, voltada aos direitos humanos.

Educação pela emancipação permanente dos seres humanos

O currículo não é um conceito, mas uma construção cultural.

Isto é, não se trata de um conceito abstrato que tenha algum tipo de existência fora e previamente à experiência humana.

É, antes, um modo de organizar uma série de práticas educativas.

Grundy (1987) apud Sacristan (2000)

Exercitando o pensamento crítico e reflexivo, por meio da dialogicidade e problematização, ensinamos uns aos outros e aprendemos uns com os outros, tomando consciência de nós mesmos e de nossa ação histórica no mundo, num processo contínuo de transformação e humanização.

Paulo Freire (1987) afirma que os homens humanizam-se trabalhando juntos para construir o mundo, numa relação dialógica das pessoas entre si e de todas com a realidade em que vivem, o que exige o compromisso ético social dos educadores, em seu papel como facilitadores da aprendizagem, considerando o educando como sujeito que tem escolhas e que também cria a sua história.



Assumindo um compromisso com a democracia, busca-se envidar por meio de esforços coletivos e individuais a promoção da “aprendizagem significativa dos alunos, pois a mesma é uma das condições necessárias para que os indivíduos vivam bem individual e coletivamente” (Gomes, 2004, p. 156).

Para tal, espera-se de todos os trabalhadores da educação, que têm participação ativa desde a concepção do currículo, bem como durante seu desenvolvimento vivenciado com os educandos e refletida com seus pares, o compromisso com a (re)construção de uma escola comprometida com a conquista da autonomia e da cidadania, que caminhe para uma real inclusão do aluno num processo de gestão democrática, em que pessoas interagem e se comprometem de forma coletiva com os objetivos da educação.

A construção dessa escola demanda mais do que políticas públicas. Há que se ter a escola como polo irradiador de cultura e conhecimento e como referência na organização do tempo e do espaço para promoção do desenvolvimento pleno do educando.

Currículo promotor da emancipação do educando

A tarefa primordial do currículo é de sustentar, dar vida e visibilidade às intencionalidades fundamentais do Projeto Político Pedagógico e para tal, necessita apresentar-se como organizador do processo educacional desenvolvido na instituição escolar.

Para Sacristán (1998, p.17), currículos “são expressões de equilíbrio de interesses e forças que gravitam sobre o sistema educativo num dado momento”. Assim, ao produzir currículos ou mesmo referenciais para currículos não se pode desconsiderar a realidade social e o momento histórico em que este é discutido e elaborado. São os elementos políticos, sociais, econômicos, culturais e de religião que dão o tom da singularidade e riqueza ao currículo.

Alicerçado sobre os pressupostos das diretrizes pedagógicas da Secretaria Municipal de Educação, o currículo escolar deve fortalecer a democracia dos saberes e permitir aos educandos, além da informação e do conhecimento científico, a valorização do conhecimento cotidiano. De acordo com Paulo Freire (2001), [...] não há sombra de dúvida em torno do direito que as crianças populares têm de, em função de seus níveis de idade, ser informadas e formar-se de acordo com o avanço da ciência. É indispensável, porém, que a escola, virando popular, reconheça e prestigie o saber de classe, de “experiência feita”, com que a criança chega a ela.

Candau e Moreira (2007, p. 18) concebem o “currículo como as experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, em meio a relações sociais, e que contribuem para a construção das identidades de nossos/as estudantes”.

No Ensino Fundamental, o currículo deve ser assumido como construção social e instrumento organizador da prática, “constituído pelas experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, permeadas pelas relações sociais, buscando articular vivências e saberes dos alunos com os conhecimentos historicamente



acumulados e contribuindo para construir as identidades dos estudantes” (DCNEB, Brasil,1998b).

As experiências escolares abrangem todos os aspectos do ambiente escolar, aqueles que compõem a parte explícita do currículo e os que também contribuem, de forma implícita, para a aquisição de conhecimentos socialmente relevantes, as vivências proporcionadas pela escola - valores, atitudes, sensibilidade, orientações de conduta, rotinas, normas de convívio social, festividades, distribuição do tempo e organização do espaço educativo, materiais utilizados na aprendizagem, recreio, entre outros.

Para Paulo Freire (2001) “a compreensão do currículo abarca a vida mesma da escola, o que nela se faz ou não se faz, as relações entre todos e todas as que fazem a escola. Abarca a força de ideologia e sua representação não só enquanto ideias, mas como prática concreta”.

Da restrita visão de currículo como lista de disciplinas e conteúdos, passa-se a uma visão de currículo que abrange praticamente todo e qualquer fenômeno educacional. Ou seja, o currículo torna-se tudo ou quase tudo (MOREIRA, 2000, p.75).

É imperativo que todos os saberes organizados pelo currículo deem conta de ajudar os educandos na sua vida social, garantindo a eles a vivência da autonomia no dia-a-dia da escola para que possam se inserir no presente que vivem e se preparar para o futuro. Há que se assumir, portanto, um compromisso com o mundo em que a escola se situa, reconhecendo o educando como produtor de cultura, com seu papel criador e o direito de ser o sujeito de seu processo de construção do conhecimento.

A formulação do currículo escolar abarca outras dimensões além da definição de temas e conteúdos de aprendizagem. Um dos desafios na construção do currículo na escola é considerar diferentes aspectos e concepções acerca de como e o que se deve ou não ensinar aos alunos. Sobretudo, as concepções dos professores diante das possibilidades de inovação dos processos educativos e as intenções sobre que estudante deseja-se formar. Para isso, o professor precisa reconhecer-se como sujeito cultural, de saberes, experiências, concepções e valores, potencializador de ações e gestos carregados de cultura, ética e conhecimento (ARROYO, 1999).

Como indica o pensamento de Freire (1987), a escola é o lugar onde se ensina não só conteúdos programáticos, mas se ensina a “pensar certo”, a tolerância, o “profundo respeito pelo outro”.

Na construção de projetos curriculares é necessário considerar a experiência trazida pelo próprio professor, a experiência trazida pelo aluno e as características da comunidade em que a escola está inserida para que se possa construir a identidade dessa escola. É essencial partir do conhecimento que o educando traz, que é uma expressão da classe social à qual pertence, para que haja uma superação do mesmo, não no sentido de anular esse conhecimento ou de sobrepor um conhecimento a outro. O que se propõe é que o conhecimento com o qual se trabalha na escola seja relevante e significativo para a formação do educando. Para tal, na constituição do currículo é necessário observar critérios de relevância social e de contribuição dos saberes para a formação e para o desenvolvimento intelectual e social dos educandos indicando-se a importância de considerar os conhecimentos prévios, os saberes da cultura de origem dos educandos e a cultura local como pontos de partida para a aprendizagem escolar.



O ato de ensinar e de aprender, dimensões do processo maior – o de conhecer – fazem parte da natureza da prática educativa. Não há educação sem ensino, sistemático ou não, de certo conteúdo. E ensinar é um verbo transitivo-relativo. Quem ensina, ensina alguma coisa – conteúdo – a alguém – aluno (FREIRE, 2011, p.110).

O currículo deve refletir o desejo e as necessidades da comunidade em que a escola está inserida, segundo suas características socioculturais. Daí a necessidade de se conhecer bem a população do entorno, compreendendo suas reais condições de vida, para a seleção dos temas mais relevantes para o processo educativo, a fim de atender a diversidade do grupo social e sua cultura própria. A valorização e incorporação dessa cultura no currículo da escola é fonte valiosa para o contexto pedagógico. Além disso, o conhecimento das questões específicas de cada região, sejam elas de ordem econômica, social ou ambiental, possibilita a elaboração de projetos político-pedagógicos mais significativos.

É função das equipes gestoras das unidades escolares mobilizarem o processo de organização de seu projeto político-pedagógico, na dependência dos recursos e instrumentos pedagógicos e técnicos disponíveis em cada escola, considerando os pressupostos e referências aqui sistematizados, e outros que convergem para sua qualificação. Destaca-se que a forma como a escola percebe e concebe as necessidades e potencialidades das crianças e jovens se reflete diretamente na organização do trabalho escolar. Nesta perspectiva, vale lembrar que cada unidade escolar está inserida em uma realidade com características específicas e que não há um único modo de organizá-las. No entanto, é preciso que haja alguns eixos, referenciais que aproximam e que são comuns enquanto Rede Municipal de Ensino.



2. O Currículo no Ensino Fundamental

Bases legais

Pensar em currículo na Educação Básica é primeiramente compreender que a Educação é um direito público subjetivo que está assegurado pela Constituição Brasileira em seu capítulo III, referenciado no Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996). Assim:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (Constituição Brasileira, capítulo III, Art. 205- 1988)

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental torna-se primordial conceber o currículo a partir das experiências escolares, conhecimentos dos educandos e trocas entre as relações sociais e culturais historicamente concebidas a fim de construir a identidade do estudante. Os conhecimentos escolares são compreendidos como um conjunto de informações selecionadas e transformadas para que possam de fato se constituir elementos para a formação ética, estética e política do sujeito, portanto deve ser assegurado ao educando o acesso ao conhecimento historicamente construído e aos elementos da cultura fundamentais para a vida em sociedade e os benefícios de uma formação comum, independente da grande diversidade da população escolar.

O currículo é composto por uma base nacional comum e complementado pela parte diversificada, ambos fazem parte de um todo e não devem ser considerados como distintos. Cada unidade escolar tem a autonomia de enriquecer seu currículo dando espaço para a cultura local, suas características regionais e necessidades de seus educandos.

Nos componentes Curriculares obrigatórios, conforme artigo 26 da LDB, fica instituído o estudo da Língua Portuguesa e da Matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social política, especialmente a do Brasil, bem como o ensino da Arte, a Educação Física e o Ensino Religioso. O município de Jundiaí garante os componentes obrigatórios em sua matriz, pauta-se nos princípios da Pedagogia Crítica, baseia-se nos aspectos da contextualização, problematização dos conteúdos e organização curricular por áreas do conhecimento: Ciências da Natureza, Ciências Humanas (História e Geografia), Linguagens (Língua Portuguesa, Arte e Educação Corporal) e Matemática.

A Língua Estrangeira Moderna, que em Jundiaí é o Inglês, ensino obrigatório a partir dos anos finais do ensino fundamental, é oferecida às crianças, a partir do 1º ano, compondo nos anos iniciais, a parte diversificada.

A Educação Musical é contemplada nas escolas municipais, sob orientação de um grupo específico de professores que integram o Núcleo de Arte,



Educação e Cultura, que tem como atribuições a elaboração curricular dos conteúdos de música, formação continuada e acompanhamento de professores e coordenadores nas escolas, além de atendimento direto aos educandos em suas visitas às unidades escolares.

A Educação em Tempo Integral de Jundiaí conta com um currículo diferenciado das escolas parciais, pois se acrescenta à base comum e à parte diversificada o currículo complementar que é composto por oficinas diversas, dentro dos temas expostos pela Lei Municipal 8.102 de 28 de novembro de 2013. São eles: experimentação e investigação científica, comunicação e uso de mídias, cultura digital, meio ambiente, direitos humanos, práticas de prevenção aos agravos à saúde, promoção da saúde e alimentação saudável, além das oficinas destinadas ao acompanhamento pedagógico. Em cada um dos temas elencados as escolas têm autonomia de propor, dada à leitura que faz sobre a identidade de sua comunidade, oficinas mais específicas para a sua realidade.

De forma geral o Ensino Fundamental tem como objetivos propiciar ao educando: a compreensão da cidadania como forma de participação social e política, o posicionamento de maneira crítica no exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, de forma responsável e construtiva, o desenvolvimento de atitudes de solidariedade e cooperação, utilizando o diálogo como forma de mediar conflitos e tomar decisões coletivas, repudiando as injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito. Deve ainda garantir meios do educando posicionar-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de gênero, de etnia ou de outras características individuais e sociais por meio do conhecimento e da valorização da pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como dos aspectos socioculturais de outros povos e nações.

Sendo assim, o documento defende uma educação com qualidade social, na qual o educando, que é sujeito histórico e cultural, possa ter a garantia de aprendizagem com respeito as suas necessidades sejam elas físicas, psicológicas, cognitivas ou sociais. À escola cabe a tarefa de desenvolver diferentes ações pedagógicas para atender as diversas demandas de aprendizagens, baseando-se nos princípios éticos, políticos e estéticos (*Diretriz Curricular Nacional para o ensino fundamental de 9 anos, 2010*) trabalhando em parceria com o município e famílias a fim de assegurar o progresso contínuo dos educandos na busca ao pleno desenvolvimento de suas aprendizagens.

Temas que Integram a Proposta Curricular

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais,

os conteúdos que compõem a base nacional comum e a parte diversificada têm origem nas disciplinas científicas, no desenvolvimento das linguagens, no mundo do trabalho e na tecnologia, na produção artística, nas atividades desportivas e corporais, na área da saúde, nos movimentos sociais, e ainda incorporam saberes como os que advêm das formas diversas



de exercício da cidadania, da experiência docente, do cotidiano e dos alunos. (2013, p. 114)

Sob a perspectiva de construção de uma sociedade mais democrática e solidária, demandas provenientes de movimentos sociais e de compromissos internacionais firmados pelo país, passam a ser contempladas entre os elementos que integram o currículo, possibilitando “dar voz a diferentes grupos como os negros, indígenas, mulheres, crianças e adolescentes, homossexuais, pessoas com deficiência” (DCN, 2013, p.115). As Diretrizes ressaltam a importância do trabalho com os temas integradores com o objetivo de contribuir para o pleno desenvolvimento da pessoa humana. A Base Nacional Comum Curricular(2016) aponta como integradores: Economia, Educação Financeira e Sustentabilidade; Culturas indígenas e africanas ;Culturas Digitais e Computação; Direitos humanos e Cidadania e Educação Ambiental.

Os temas integradores devem perpassar os objetivos de aprendizagem de diversos componentes curriculares, nas diferentes etapas da educação básica e devem contemplar, além da dimensão cognitiva, as dimensões política, ética e estética da formação dos educandos.

Nessa concepção, a educação é entendida como fundamental tanto para o acesso aos Direitos Humanos e à compreensão deles como um dos alicerces para a mudança social, quanto na busca em se estabelecer uma sociedade mais justa e menos desigual. Assim, torna-se primordial trazer para debate no ambiente escolar os elementos necessários à adoção de uma postura crítica em relação ao respeito, aos direitos individuais de cidadania, garantindo o direito humano universal e social inalienável à educação, priorizando “processos capazes de gerar sujeitos inventivos, participativos, cooperativos, preparados para diversificadas inserções sociais, políticas, culturais, laborais e, ao mesmo tempo, capazes de intervir e problematizar as formas de produção e de vida” (DCN, 2013, p.16).

O Currículo na Identidade da Escola: Projeto Político Pedagógico

Todo projeto, de uma maneira geral, supõe lançar ideias, planos, intenções para o futuro. Na escola, o projeto visa atender os desejos e expectativas de maneira a organizar uma rotina pedagógica registrando amplamente a sua intencionalidade. Segundo Gadotti, apud Veiga

Todo projeto supõe rupturas com o presente e promessas para o futuro, projetar significa tentar quebrar um estado confortável para arriscar-se, atravessar um período de instabilidade e buscar uma nova estabilidade em função da promessa que cada projeto contém de estado melhor do que o presente. Um projeto educativo pode ser tomado como promessa frente a determinadas rupturas. As promessas tornam visíveis os campos de ação possíveis, comprometendo seus atores e autores.(1998,p.52)

A concepção de Projeto Pedagógico surge após a Constituição de 1988, com o objetivo de propiciar às escolas autonomia na elaboração da sua própria



identidade e legitimado pela Lei de Diretrizes e Bases de 1996, que intensifica a construção de projetos diferenciados de acordo com as necessidades de cada instituição.

O Projeto encaminha, inspira, orienta para uma direção. É um planejamento amplo e imprime uma intencionalidade que deve ser construída coletivamente. Torna-se político à medida que certifica o compromisso da escola vinculado à formação sócio-política sabendo-se que é composto da reunião de desejos e necessidades de um conjunto. Reflete sobre escolhas em vista de prioridades, sobre o que diz respeito à formação dos sujeitos, de sua conscientização enquanto cidadãos ativos, autônomos e que se percebam e se garantam como agentes de transformação social.

É pedagógico porque explicita sobre o percurso pedagógico, as intencionalidades, os objetivos de formação dos sujeitos ao longo do ensino fundamental, no que tange à construção de uma cidadania participativa, responsável, compromissada, crítica e criativa.

As Diretrizes Curriculares Nacionais sustentam a relevância da autonomia escolar na elaboração do seu projeto e reafirma que ele deve ser elaborado a partir de um processo participativo com base no princípio da gestão democrática, que prevê a atuação efetiva da comunidade escolar, entendida por profissionais da escola, familiares, membros do Conselho Escolar, Associação de Pais e Mestres, educandos e representantes da sociedade local, garantindo que sejam respeitadas as características regionais, as orientações curriculares nacionais, municipais e o regimento escolar, que também fica a cargo do município.

Para que a atuação de todos esses membros se torne efetiva deve-se garantir possibilidades de consulta à comunidade por meio de questionários, relatórios e outros sem, contudo, abrir mão de reuniões e encontros nos quais os pontos de vista possam ser discutidos, analisados e que possibilidades sejam confrontadas em virtude de se estabelecer um consenso sobre o que se deseja trabalhar na unidade de ensino, garantindo o desenvolvimento dos educandos em todas as suas dimensões.

A implementação do documento elaborado pela unidade escolar requer respaldo dos órgãos gestores, do sistema de ensino e da comunidade, em prol de uma melhoria da qualidade da educação oferecida.

O Projeto Político Pedagógico deverá ser posto à constante avaliação de suas ações propostas, para que seja possível a efetiva reflexão sobre sua aplicabilidade e viabilidade, sobre a recondução das ações e das estratégias de modo que seja assegurado o conhecimento, contribuindo para a construção de uma sociedade democrática e igualitária.



3. Eixos Referenciais do Currículo

Alfabetização e Letramento

O que é letramento

Magda Soares

Letramento não é um gancho
em que se pendura cada som enunciado,
não é treinamento repetitivo
de uma habilidade, nem um martelo
quebrando blocos de gramática.

Letramento é diversão.
é leitura à luz de vela
ou lá fora, à luz do sol.
São notícias sobre o presidente,
o tempo, os artistas da TV
e mesmo Mônica e Cebolinha
nos jornais de domingo.

É uma receita de biscoito,
uma lista de compras, recados colados na geladeira,
um bilhete de amor,
telegramas de parabéns e cartas de velhos amigos.

É viajar para países desconhecidos,
sem deixar sua cama
é rir e chorar
com personagens, heróis e grandes amigos.

É um Atlas do mundo,
sinais de trânsito, caças ao tesouro,
manuais, instruções, guias,
e orientações em bula de remédios,
para que você não fique perdido.

Letramento é, sobretudo,
um mapa do coração do homem,
um mapa de quem você é,
e de tudo que você pode ser.



A transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental

A implantação do Ensino Fundamental de nove anos (Lei nº 11.274/06) garantiu o acesso da criança de seis anos de idade ao curso, oportunizando um tempo mais longo no convívio escolar para seu desenvolvimento e seu aprendizado.

Com a inserção das crianças de seis anos no Ensino Fundamental torna-se imprescindível considerar que os projetos escolares da rede municipal devem atender às especificidades do tempo da infância. Faz-se necessário um olhar atento para o acolhimento das crianças na passagem para o Ensino Fundamental mantendo o lúdico na aprendizagem vivenciado por elas na Educação Infantil, de modo a respeitar as suas necessidades e interesses, não ignorando os conhecimentos já adquiridos.

O documento Ensino Fundamental de Nove Anos: Orientações para a Inclusão da Criança de Seis Anos de Idade, explicita:

No que concerne ao ensino fundamental, as crianças de seis anos, assim como as de sete a dez anos de idade, precisam de uma proposta curricular que atenda a suas características, potencialidades e necessidades específicas. Nesse sentido, não se trata de compilar conteúdos de duas etapas da educação básica, trata-se de construirmos uma proposta pedagógica coerente com as especificidades da segunda infância e que atenda, também, às necessidades de desenvolvimento da adolescência. (BRASIL, 2007, p.8)

Em consonância com a proposta institucional da SME, que considera as crianças como sujeitos sociais e históricos que chegam à escola vindas de espaços sociais diferentes, trazendo cultura e saberes diversos proporcionados pelos grupos em que estão inseridos, as escolas municipais de Jundiaí, buscam acolher todos os alunos, valorizando a diversidade, com estratégias e recursos que atendam tanto suas características cognitivas quanto culturais.

Com a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos e a institucionalização do Ciclo de Alfabetização (1º, 2º e 3º anos), possibilita-se aos educandos o avanço do desenvolvimento e rompe-se com a concepção de término de aprendizagem ao final do ano letivo, pois a criança terá tempo maior para se apropriar da alfabetização e do letramento.

A principal prática social na vida das crianças é o brincar e precisa ser valorizada. Portanto, a ludicidade deve estar presente nas propostas pedagógicas como recurso facilitador e motivador da aprendizagem escolar. Acredita-se que os jogos, os brinquedos e as brincadeiras contribuem para que esse processo ocorra de forma prazerosa e significativa. O lúdico apresenta ações voltadas tanto para a aprendizagem escolar como para a vida social da criança, caracterizando-se como elemento inclusivo na dimensão individual e coletiva.

Segundo Borba (2006), o brincar é um dos pilares da constituição de culturas da infância, entendido como forma de ação social que se estabelece nas relações das crianças entre si, e a maneira que interpretam, representam e agem sobre o mundo. Ainda de acordo com este pensamento,



“A brincadeira, para Vygotsky (1998), cria uma “zona de desenvolvimento proximal”, permitindo que as ações da criança ultrapassem o desenvolvimento já alcançado. A brincadeira é uma prática cultural, fruto das ações humanas transmitidas de modo inter e intrageracional, e como forma de ação cria e transforma significados sobre o mundo.”(PNAIC, p. 28, A criança no Ciclo de Alfabetização, 2015)

Os educandos devem ser atendidos em suas necessidades de aprender de forma lúdica, considerando as singularidades de cada faixa etária durante todo o Ensino Fundamental.

É importante compreender que o termo ludicidade não se limita ao ato do brincar, caracteriza-se por propostas que visem o desenvolvimento da criatividade, oportunizando a satisfação, o prazer, exploração do mundo, a espontaneidade dos educandos e promovendo a formação integral dos educandos.

Faz-se necessário definir caminhos pedagógicos que favoreçam o encontro da cultura infantil, valorizando o compartilhamento de ideias, da expressão de suas emoções e formas de ver e significar o mundo, que contribuam para a construção da autonomia e criticidade. Assim, o papel do professor enquanto mediador é de suma importância para que as crianças se desenvolvam plenamente, propiciando possibilidades para que construam seu conhecimento e ampliem suas capacidades cognitivas, sociais, emocionais e afetivas. Afinal,

“Não se constrói um espaço lúdico apenas com uma sala de jogos e brinquedos, a qual não existe sem adultos e crianças envolvidos em uma proposta. São os sujeitos envolvidos que ressignificam esse espaço.” (PNAIC, P. 26, A criança no Ciclo de Alfabetização, 2015)

Desta forma, o currículo deve ser articulado com as necessidades de aprendizagens dos educandos, e o trabalho do professor mediador deve contemplar com intencionalidade pedagógica diferentes intervenções e questionamentos que promovam a reflexão, a construção e ressignificação do conhecimento.

Concepções norteadoras de Alfabetização e Letramento

A alfabetização é muitas vezes vista como uma aprendizagem de leitura e escrita simplesmente, e se observarmos somente dessa forma ingênua e tradicional, não estaremos garantindo princípios básicos da educação, mas contribuindo para os crescentes índices de desigualdades sociais que temos em nosso país, visto que, o analfabetismo revela uma forma de discriminação humana e aumenta a distância entre os mais e os menos favorecidos.

Para que o indivíduo seja inserido no mundo letrado, é necessário que a alfabetização esteja vinculada à perspectiva do letramento. As práticas de alfabetização e letramento são fundamentais no período escolar. Sendo assim, faz-se necessário compreender os conceitos relacionados a esses processos.



Segundo Soares (2004), os termos alfabetização e letramento são processos distintos, porém, indissociáveis. Nessa perspectiva, Kleiman (2005), nos diz que a alfabetização tem características específicas, diferentes das do letramento, mas é parte integrante dele.

A alfabetização diz respeito ao desenvolvimento da compreensão do sistema alfabético, aprendizagem da técnica, domínio convencional da leitura e da escrita, das relações fonema/grafema e seu uso nas práticas sociais de leitura e produção de textos. Já o letramento é um conjunto de conhecimentos, atitudes e saberes envolvidos no uso da língua em práticas sociais, necessários para uma participação ativa e competente na cultura escrita. O simples ato de pegar um livro e copiar o comportamento leitor de um adulto, tentando fazer sua leitura, caracteriza uma faceta de letramento em uma criança. Soares (2004) esclarece:

“Dissociar alfabetização e letramento é um equívoco porque, no quadro das atuais concepções psicológicas, linguísticas e psicolinguísticas de leitura e escrita, a entrada da criança (e também do adulto analfabeto) no mundo da escrita ocorre simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita – a alfabetização – e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita – o letramento. Não são processos independentes, mas interdependentes, e indissociáveis: a alfabetização desenvolve-se no contexto de e por meio de práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só se pode desenvolver no contexto da e por meio da aprendizagem das relações fonema-grafema, isto é, em dependência da alfabetização.” (SOARES, 2004, p. 12)

Portanto, simplesmente conhecer as letras na sociedade atual não é suficiente. O educando deve estar inserido em um ambiente alfabetizador onde, antes mesmo de aprender a escrever, ele já entra em contato com a diversidade de escrita, seja nos combinados fixados na sala de aula, na etiqueta que identifica seus pertences, nas placas indicativas nas ruas ou nas instruções de um jogo. O ambiente alfabetizador favorece a exploração, do funcionamento da linguagem escrita, pela criança.

O educando deve ser capaz de utilizar as letras para se expressar, escrever uma carta, ler um livro ou um texto e interpretá-lo, dentre outras possibilidades. Também abranger a construção dos saberes múltiplos que permitam interagir na complexa sociedade tecnológica a qual estão inseridos e suas diversas formas de comunicação.

O processo de alfabetização e letramento precisa ser precedido pelo planejamento das ações pedagógicas, proporcionando aos educandos a reflexão sobre esses processos. Dessa forma, a escola precisa estar comprometida em desenvolver a consciência crítica, observando a diversidade e a vivência de cada um.

A escola tem a função de promover o aprendizado de leitura e de escrita, considerando as relações da sociedade nesses processos. Para Freire, (1981 p.1), “A leitura do mundo precede a leitura da palavra,” dessa forma, a alfabetização na perspectiva do letramento pressupõe que o direito à alfabetização é um processo social e cultural mais amplo que inclui, além da aprendizagem da leitura e da escrita, a



alfabetização matemática, a alfabetização cartográfica, entre outras linguagens, e a descoberta de conhecimentos significativos já presentes em brincadeiras e atividades sociais das crianças. É fato que a criança aprende a ler antes mesmo de entrar na escola, afinal, o ato de ler não compreende apenas identificar letras e sílabas em uma palavra relacionando o grafema ao fonema, a leitura ocorre desde a interpretação de uma mensagem transmitida por uma imagem, denominada como leitura imagética, passando pela leitura de textos verbais e multimodais, como também realizando a leitura do mundo à sua volta. Segundo Kleiman (1998), a leitura é um processo que se evidencia por meio da interação entre os diversos níveis de conhecimento do leitor: o conhecimento linguístico; o conhecimento textual e o conhecimento de mundo. Sendo assim, o ato de ler caracteriza-se como um processo interativo.

Formação de Leitores

O ensino da leitura enquanto ação político-social, como um conjunto de valores e comportamentos humanos dignos, necessários e expressos nas ações de construção e modificação da nossa sociedade, se faz hoje uma atividade indispensável na formação do sujeito. A leitura é fonte de informação e aprendizado, além de promover lazer e benefícios à saúde mental. O ato de ler também está vinculado à formação cultural e interação social das pessoas, tendo em vista o crescente desenvolvimento das mídias sociais que, por sua vez, têm inserido um número cada vez maior de pessoas no universo da leitura.

Sendo assim, a habilidade de ler é imprescindível ao indivíduo, pois proporciona a inserção do mesmo no meio social e o caracteriza como cidadão participante. Segundo Lerner (2002),

“ler é entrar em outros mundos possíveis. É questionar a realidade para compreendê-la melhor, é distanciar-se do texto e assumir uma postura crítica frente ao que de fato se diz e ao que se quer dizer, é assumir a cidadania no mundo da cultura escrita..”(p.73)

Nessa perspectiva, a leitura deve ser compreendida como parte de um processo mais amplo: o letramento, que se configura como um processo de apropriação dos usos da leitura e da escrita nas diferentes práticas sociais.

A escola, enquanto instância social de interação, deve promover situações que oportunizem aos educandos vivenciar diferentes práticas de leitura, bem como o acesso a uma diversidade de gêneros e portadores textuais. Por meio da mediação do professor, os educandos aprendem a usar as diferentes estratégias de leitura, contribuindo para atribuição de sentido aos diferentes textos lidos. Assim, Lerner elucida:

O *necessário* é fazer da escola uma comunidade de leitores que recorrem aos textos buscando uma resposta para os problemas que necessitam resolver, tratando de encontrar informação para compreender melhor algum aspecto do mundo que é objeto de suas preocupações, buscando



argumentos para defender uma posição com a qual estão comprometidos, ou para rebater outra que consideram perigosa ou injusta, desejando conhecer outros modos de vida, identificar-se com outros autores e personagens ou se diferenciar deles, viver outras aventuras, inteirar-se de outras histórias, descobrir outras formas de utilizar a linguagem para criar novos sentidos...(LERNER, 2002, p.18)

Para tanto, faz-se necessário compreender que a leitura não deve ser vista apenas como conteúdo curricular de Língua Portuguesa e sim um saber que perpassa todas as áreas do conhecimento e voltado às práticas sociais. Portanto, nenhum professor deve se eximir dessa tarefa. Todos os professores têm a incumbência de estimular o ato da leitura nos educandos, dando ênfase às especificidades de cada área, atribuindo significado a ela de forma a torná-la instrumento de aquisição de conhecimento e de desenvolvimento da criticidade. Afinal,

“o sujeito letrado é aquele que, além de saber ler e escrever, faz uso competente da leitura e da escrita. E a habilidade em um nível satisfatório só se atinge com o hábito e com o (re)conhecimento e uso de uma grande variedade de gêneros” (FONSECA, 2012, p.16).

Dessa maneira, os professores precisam promover situações para além do simples contato com portadores textuais e a leitura de diversos gêneros. Ou seja, criar e recriar situações que instrumentalizem os alunos para a sua atuação no mundo letrado, explorando as diferentes dimensões da leitura.

Aprendizado de forma articulada e progressiva

Para conceituar e ampliar os conhecimentos a respeito do aprendizado progressivo e articulado é preciso refletir sobre as práticas sociais de leitura e escrita em diferentes linguagens e conteúdos: no raciocínio matemático, nas situações cotidianas de organização financeira da sociedade; nas ações com o ambiente e na saúde, como cidadão responsável por esses cuidados; na construção de história de vida de cada sujeito que necessita pensar e agir em diferentes situações em que a sociedade exige sua participação, e entre outras situações que necessitam de pessoas alfabetizadas e letradas que utilizam os conhecimentos vivenciados desde o seu nascimento na construção da sua história e da sua cultura.

Em uma perspectiva de garantia de aprendizagem para todos, propõe-se o aprendizado de forma progressiva definindo conhecimentos interdisciplinares a serem apropriados por todos, respeitando-se as singularidades e diferenças individuais, tempos de aprendizagem de cada pessoa articulando diversos campos do conhecimento.

A perspectiva de trabalho interdisciplinar, que entende o diálogo mútuo entre os diversos campos de conhecimento, possibilita que os problemas tratados na escola se convertam em necessidades em relação ao conhecimento, repleta de significados para os alunos, quando estes se reconhecem como



agentes corresponsáveis pelas tarefas que desempenham, o que faz com que aquilo que se aprende na escola esteja estreitamente relacionado com o que se vive na sociedade. (PNAIC, Currículo inclusivo e o direito de ser alfabetizado, 2012 p.11)

Conforme a DCN (2013, p. 54), o conhecimento deve ser tratado como processo e vivência que não se harmoniza com a ideia de interrupção, mas sim de construção, em que o estudante, enquanto sujeito da ação, está em processo contínuo de formação, construindo significados, a partir das relações dos homens entre si e destes com a natureza.

Pelo planejamento e organização de percursos diferentes, que resultem na garantia do direito de aprendizagem para todos, reconhecendo a heterogeneidade de conhecimentos dos educandos, podem ser trabalhadas atividades, agrupamentos e atendimentos diversificados, adequados às diferentes necessidades, de modo a oportunizar avanços iguais a partir da condução de mediações e situações favoráveis, para que crianças com diferentes necessidades possam participar e aprender.

Desta forma, provocamos um ensino não mais em linha reta, mas em espiral, de modo que a aprendizagem aconteça a partir de assuntos novos, mobilizando conhecimentos já adquiridos, um movimento significativo de conexões que se estabelecem e nunca se esquecem, passando por construções de conhecimentos, aprofundando-os e integrando-os até que o sentido do todo se adquira.

Portanto, um trabalho educacional que respeita e observa os processos que cada educando segue, pode ampliar ao máximo suas potencialidades, por meio de atividades próprias às características da etapa de desenvolvimento humano (BRASIL, 2013, p.50).

Propõe-se então um currículo que adote estratégias para que seja possível, ao longo de toda Educação Básica, desenvolver o letramento emocional, social e ecológico (BRASIL, 2013, p.33) e evidenciando a pluralidade de indivíduos, gerando a necessidade da diversidade nos processos que favorecem efetivamente o aprendizado de todos os alunos.

Inclusão Digital / Novas Tecnologias

Apresenta-se nessa proposta uma concepção de Inclusão Digital e uso das tecnologias em seu potencial de agregar qualidade social aos processos educativos que ocorrem no interior das escolas. A Inclusão Digital na escola pública municipal é pensada numa perspectiva de democratização das tecnologias, usadas como recurso didático facilitador na busca de oportunidades para que os educandos possam aprender a aprender num percurso de conquista da autonomia intelectual. É preciso considerar as adequações de ações e investimentos às diferentes realidades das escolas e suas comunidades, objetivando a melhora nos quadros sociais guiando-se pelo combate e superação de todas as formas de exclusão.

O uso dos recursos tecnológicos, assim como as demais práticas pedagógicas que ocorrem no interior das escolas municipais, devem se orientar pela



reflexão crítica por parte dos profissionais envolvidos, cuidando-se de não perder de vista o compromisso emancipatório da educação.

Dessa forma, a tecnologia, aqui entendida como conhecimento construído pela humanidade, e seus usos, tornam-se direitos dos indivíduos, tendo em vista a constante busca pela qualidade social da educação.

Ao falar em tecnologia é comum a associação aos aparelhos sofisticados como computador, tablet ou smartphone, enfim, aparelhos capazes de envolver um número de pessoas, distribuindo informação de forma rápida e avançada. Contudo, estes são recursos contemporâneos. As pesquisas sobre o assunto indicam que a tecnologia acompanhou e influenciou a história da evolução do homem.

A forma com que o homem aproveita os recursos naturais e a transformação do ambiente de acordo com as necessidades humanas, são consideradas movimentos tecnológicos. Mas a tecnologia, por si só, não faz com que se chegue aos objetivos. É necessária a ação do homem. As novas tecnologias são fruto do desenvolvimento tecnológico alcançado pelo ser humano e têm um papel fundamental no âmbito de inovação.

No campo educacional utiliza-se o termo tecnologia educacional, que remete ao uso de recursos tecnológicos como ferramenta para aprimorar o ensino e a aprendizagem. “É usar a tecnologia a favor da educação, promovendo mais desenvolvimento socioeducativo e melhor acesso à informação¹”. Compreende tecnologia educacional, dentre as muitas possibilidades, o computador, a internet, os jogos educativos, o uso de softwares educacionais, as redes sociais, as salas de aula virtuais.

A Inclusão Digital na escola pode contemplar o acesso aos diversos meios tecnológicos. O computador é uma das grandes ferramentas tecnológicas, porém não é a única. A vida contemporânea é marcada pela globalização, com acontecimentos rápidos e o frequente surgimento de novas tecnologias. Hoje, essas novas ferramentas fazem parte do cotidiano dos indivíduos como: o telefone, CD, MP3, MP4 Player, celular, tablet, câmeras fotográficas, DVD, notebook e câmeras de vídeo digitais.

Essas ferramentas tecnológicas podem ser utilizadas nas escolas para tornar as aulas mais agradáveis e interessantes em um contexto de uso consciente, como recursos didáticos, tendo como ponto de partida intencionalidades educativas bem definidas. Segundo Fonseca (2001, p.2)

É preciso lembrar que os computadores são ferramentas como quaisquer outras. Uma ferramenta, sozinha, não faz o trabalho. É preciso um profissional, um mestre no ofício, que a manuseie, que a faça fazer o que ele acha que é preciso fazer. É preciso, antes da escolha da ferramenta, um desejo, uma intenção, uma opção. Havendo isto, até a mais humilde sucata pode transformar-se em poderosa ferramenta didática. Assim como o mais moderno dos computadores ligado à Internet. Não havendo, é este que vira sucata.

As diversas ferramentas do mundo tecnológico podem servir no contexto escolar à ampliação de estratégias, buscando o enriquecimento das situações de

¹ <http://cursosonline.uol.com.br/assinatura/artigos/educacao/tecnologia>



aprendizagem, agregando qualidade aos processos. Vivenciando situações de aprendizagem em contato com a tecnologia e pela mediação do professor, o aluno tem a possibilidade de aprender fazendo, descobrindo, construindo e modificando seu próprio conhecimento.

O uso das inovações tecnológicas como recurso didático faz emergir a necessidade de uma ação reflexiva contextualizada por parte dos educadores visando proporcionar meios de comunicação, reflexão e aprendizado. Segundo Silva (2000, p.193)

Nessa perspectiva “o professor disponibiliza domínios de conhecimento de modo expressivamente complexo e, ao mesmo tempo uma ambiência que garante a liberdade e a pluralidade das expressões individuais e coletivas”. Usar as chamadas novas tecnologias, na educação significa essencialmente propor desafios que possibilitem tanto a educando como educadores rever os conhecimentos já construídos e construir novos saberes. Onde o papel do educador é o de estabelecer uma rota, mediar às descobertas, estabelecer *link*.

Inclusão Digital é aqui entendida não só como amplo acesso à tecnologia, mas como sua apropriação na resolução de problemas o que deve incluir possibilitar aos alunos sentirem o poder de se comunicar rapidamente em grandes distâncias, como terem ideias, e expressá-las por escrito por meio do mundo virtual.

São concebidas nesse currículo, as tecnologias não como simples recursos pedagógicos, mas como equipamentos que podem se travestir em muitos outros ajudando na construção de mundos simbólicos. Tanto professores, quanto alunos farão uso eficaz das tecnologias quando permitirem-se conduzir pela curiosidade pelo prazer de inventar e de explorar as novidades em contextos de interação, cooperação e comunicação entre todos os indivíduos envolvidos no processo educativo.

Nessa perspectiva a prática da Inclusão Digital requer do professor que incorpore em sua prática ações que apontem para a concepção de que se educa aprendendo, experimentando, praticando a comunicação cooperativa, conectando-se e que esses processos podem ser facilitados pelo uso das tecnologias.

As abordagens pedagógicas das tecnologias educacionais devem sempre contemplar a reflexão acerca das especificidades dos estudantes da escola de hoje, de suas relações com o meio em que vivem, indivíduos que aprendem em mundo marcado pelo acesso rápido à informação e que se identificam com o processo paralelo de realizarem várias tarefas ao mesmo tempo, pois nasceram na era digital.

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. (BRASIL², 2013, p. 25)

A tecnologia expande a capacidade do homem em qualquer ambiente que ele esteja, inclusive na sala de aula, ampliando seus horizontes em direção à realidade. Entende-se que a escola não pode abstrair-se do frequente e acelerado desenvolvimento das tecnologias cada vez mais presentes em nosso dia-a-dia como recursos de comunicação, de expressão, de acesso e produção de conhecimentos e informações.

Segundo Leite (2014), esta é a realidade vivida por educandos que chegam até nossas escolas, e nós, enquanto profissionais da educação, precisamos dialogar com estes educandos sobre esses recursos, mesmo que esses recursos não estejam presentes em nossas instituições.

A tecnologia Educacional fundamenta-se em uma opção filosófica, centrada no desenvolvimento integral do homem, inserido na dinâmica da transformação social; concretiza-se pela aplicação de novas teorias, princípios, conceitos e técnicas, num esforço permanente de renovação de educação (ABTE, 1982, p. 17 apud LEITE, 2014, p.9)

Portanto, as tecnologias apresentadas como possibilidades para o trabalho educativo, se utilizadas num contexto pedagógico que vise à renovação da educação mediante o desenvolvimento integral do homem, que está inserido no processo dinâmico de transformação social (ambiente sócio-econômico-cultural), refletirão o propósito da Tecnologia Educacional. De acordo com POCHO (2014, p.1) "a presença da tecnologia educacional na sala de aula propicia possibilidades pedagógicas incontáveis, incluindo a criação de oportunidades para que os alunos deixem de ser meros consumidores daquilo que a tecnologia lhes traz". Dessa forma, a utilização de uma ou mais tecnologias por professores e alunos, deve ser feita numa perspectiva crítica e dinâmica.

O uso de recursos tecnológicos não significa somente utilizar técnicas, pois ele, por si só, não garante condições suficientes para aprendizagem dos saberes nas diferentes áreas de conhecimento. Por isso, é fundamental criar um ambiente de aprendizagem em que os alunos possam ter iniciativas, problemas a resolver, possibilidades para corrigir erros e criar soluções pessoais usando a tecnologia.

O educador que utiliza um recurso tecnológico, como fonte de informação ou como recurso didático para a atividade de ensino, estará também possibilitando que os alunos aprendam sobre as práticas sociais que utilizam tecnologias e desenvolvam habilidades e atitudes para se relacionarem com a Tecnologia na vida.

Desse modo, as tecnologias são proporcionadas como instrumentos de produção e meios de expressão de diversos saberes para professores e educandos em seus estágios educacionais. É preciso ressaltar que algumas das tecnologias também são veículos de formação de opinião, o que torna imprescindível a mediação do professor para ajudar os educandos na compreensão e elucidação daquilo que está sendo apresentado .

² DCNEB



Leite (2014,p.10), define tecnologias independentes e dependentes:

Tecnologias independentes: são as que não dependem de recursos elétricos ou eletrônicos para serem produzidas e/ou utilizadas.

Tecnologias dependentes: são as que dependem de um ou vários recursos elétricos ou eletrônicos para serem produzidas e/ou utilizadas.

A autora sugere algumas formas de utilização dessas tecnologias:

- Softwares educativos; Blog; Correio eletrônico; Computador; DVD; Ferramentas da internet; Lousa interativa, Mídia sonora, Rádio, Site, Slide, Televisão comercial, Televisão educativa, Projetor, Vídeo entre outras.
- Exemplo: Cartaz; Cartões informativos; Fichas; Flanelógrafo; Gráfico; História em quadrinhos; Ilustração/gravura; Jogo; Jornal; Jornal escolar; Livro didático; Livro Infantil; Mapa e globo; Mural; Quadro de giz; Quadro-de-pregas; Sucata; Texto entre outras.

As sugestões aqui apresentadas são apenas ponto de partida para a ampliação de novas possibilidades pedagógicas apropriadas para nortear os educandos no desenvolvimento de sua formação de cidadão crítico e atuante.

Busca-se no escopo desta proposta a utilização das tecnologias sob a perspectiva da Inclusão Digital que possa provocar transformações significativas nas escolas, envolvendo educadores e educandos em processos de estudo e pesquisa, em processos criativos, interessantes e colaborativos. Intenciona-se que o uso das tecnologias enquanto recurso didático contribua para criação de ciclos de colaboração, com professores adquirindo posturas cada vez mais democráticas nos processos de ensino e aprendizagem, que favoreçam o conhecimento do uso das tecnologias aplicadas às necessidades de cada indivíduo.

Nesse contexto, o planejamento dos usos das tecnologias deve se pautar na constante busca por uma postura crítica, tanto por parte de alunos, quanto dos profissionais da educação, em contextos de acesso à informação e conhecimento, de expressão e comunicação e de produção de conhecimento nos quais o reconhecido interesse dos alunos pelas tecnologias possa ser aproveitado para que tenhamos nas escolas, cada vez mais, alunos envolvidos e interessados, aprendendo mais e melhor protagonizando seus próprios e peculiares percursos de aprendizagem.

Educação em Tempo Integral

Bases legais

Na década de 90, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, 1996), sem utilizar o termo "educação integral", refere-se, no artigo 2º, ao "pleno desenvolvimento do educando" e afirma, no artigo 34 § 2º, que "O ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino".



Referências à ampliação da jornada escolar também são encontradas no Plano Nacional da Educação (2014 a 2024), que prevê em uma de suas metas “a oferta da educação de tempo integral em 50% das escolas públicas de educação básica (...)”.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica apontam como responsabilidade dos sistemas educacionais de ensino:

(...) definir o programa de escolas de tempo parcial diurno (matutino e/ou vespertino), tempo parcial noturno e tempo integral (turno e contra-turno ou turno único com jornada escolar de 7 horas, no mínimo, durante todo o período letivo), o que requer outra e diversa organização e gestão do trabalho pedagógico, contemplando as diferentes redes de ensino, a partir do pressuposto de que compete a todas elas o desenvolvimento integral de suas demandas, numa tentativa de superação das desigualdades de natureza sociocultural, socioeconômica e outras. (BRASIL, 2013, p. 26).

A Lei Municipal 8.102 de 28 de novembro de 2013 instituiu o Programa de Educação em Tempo Integral no Sistema Municipal de Ensino de Jundiaí, tendo a finalidade de contribuir para a melhoria da aprendizagem por meio da ampliação do tempo de permanência de crianças e jovens matriculados em escola pública municipal, mediante oferta de educação básica em tempo integral.

Esta mesma lei definiu os princípios da educação em tempo integral, conforme segue:

Art. 3º.

I- a articulação das disciplinas curriculares com diferentes campos de conhecimento e práticas socioculturais dispostas no artigo anterior;

II- a constituição de territórios educativos para o desenvolvimento de atividades de educação integral, por meio da integração dos espaços escolares com equipamentos públicos como centros comunitários, bibliotecas públicas, praças, parques, museus e cinemas;

III- a integração entre as políticas educacionais e sociais, em interlocução com comunidade;

IV- a observação das experiências históricas das escolas de tempo integral como inspiradoras da educação integral na contemporaneidade;

V- o incentivo à criação de espaços educadores sustentáveis, considerando a recuperação dos prédios escolares, a acessibilidade, à formação de professores e gestores, a informatização e integração das informações, à inserção das temáticas de sustentabilidade socioambiental nos currículos e no desenvolvimento de materiais didáticos;

VI- A afirmação da cultura dos direitos humanos, estruturada na diversidade, na promoção da equidade étnico-racial, religiosa, cultural, territorial, de opção política e de nacionalidade, por meio da inserção da temática dos direitos humanos na formação de professores, nos currículos e no desenvolvimento de materiais didáticos; e

VII- a articulação entre sistema de ensino, universidades e escolas para assegurar a produção de conhecimento, a



sustentação teórico-metodológica e a formação inicial e continuada de profissionais no campo da educação integral.

Concepção de Escola de Tempo Integral e de Educação em Tempo Integral

Há uma grande diferença entre Escola de Tempo Integral e Educação em Tempo Integral. Equivocado por muitos, a primeira é tratada por alguns autores como o mero acréscimo de horas da criança na escola, sem haver a preocupação com a sua formação. Segundo Paro³ "seria puramente a ampliação do tempo em que a criança ou o adolescente permanece na escola [...]", com o preenchimento de atividades desconectadas e sem sentido.

É imprescindível compreender que Educação em Tempo Integral não se resume a ampliação do tempo de permanência do educando na escola e sim uma formação que reconheça a importância dos saberes formais e não formais e a construção de relações democráticas imprescindíveis à formação humana.

Defendido por Moreira (2000, p. 115), a escola passa a ter um novo olhar nas comunidades mais vulneráveis "a partir da preocupação em oferecer às crianças das camadas populares condições de aprendizagem, de enriquecimento cultural e de engajamento na luta por mudança social", diferenciando-se de uma função meramente assistencialista.

Para Menezes⁴, "a educação em Tempo Integral é a busca da formação nas suas multi dimensões: psicológica, afetiva e política, entre outras possíveis. É possibilitar que os alunos tenham acesso a condições que jamais teriam se permanecessem voltados apenas para o currículo tradicional".

Enfim, o conceito de Educação em Tempo Integral adotado por este município, está pautado numa perspectiva de correlacionar os saberes da Base Nacional Comum com os saberes de afetividade, moralidade e esportividade por meio de Oficinas e Projetos, constituindo assim um tempo contínuo de aprendizado, conforme estabelece o Art. 5º § 4º das Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental de Nove anos (BRASIL, 2010):

A educação escolar, comprometida com a igualdade de acesso de todos ao conhecimento e especialmente empenhada em garantir esse acesso ao grupo da população em desvantagem da sociedade, será uma educação com qualidade social e contribuirá para dirimir as desigualdades historicamente produzidas, assegurando, assim, o ingresso, a permanência e o sucesso na escola, com a consequente redução da evasão, da retenção, e das distorções, idade/ ano/ série.

Em conformidade com o disposto no art. 22 da LDB, a Escola que oferece Educação em Tempo Integral tem por finalidade "desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em seus estudos posteriores" (BRASIL, 1996).

³ Disponível em: <http://revistaeducacao.uol.com.br/formacao-docente/156/artigo234746-1.asp> acesso em 25/05/2016

⁴ Disponível em: <http://revistaeducacao.uol.com.br/formacao-docente/156/artigo234746-1.asp> acesso em 25/05/2016



A missão dos educadores das escolas de Educação em Tempo Integral de Jundiaí é possibilitar aos educandos a construção da autonomia, o desenvolvimento da criatividade, o domínio das linguagens, tendo como objetivo a formação básica do cidadão, conforme fixado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 09 anos, mediante:

Art. 32.

III – o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;

IV – o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social. (BRASIL, 2013, p. 131)

Pautada no princípio da gestão democrática, a escola junta esforços e parcerias na busca da qualidade social da educação. É preciso assegurar que o papel social da escola seja cumprido, garantindo e oportunizando a emancipação das crianças, dos professores e da comunidade local.

A Educação tem por compromisso ético a inclusão social (Brasil, MEC, 2011), portanto, faz-se necessário expandir as ações educativas para além da escola, na promoção de articulações entre programas e serviços públicos. É preciso considerar que o espaço escolar não é o único local responsável pelas aprendizagens dos sujeitos.

As coisas acontecem em um determinado lugar: a escola. Esta, por sua vez, não está num espaço qualquer: ela faz parte de uma comunidade, em um bairro, que se articula com outros para compor uma cidade. A este lugar, onde se encontra a escola, chamamos território, o lugar onde as pessoas vivem e agem. (MOLL, 2011, p. 35.)

A escola de Educação em Tempo Integral compreende seu território como uma grande sala de aula, na qual a educação acontece a toda hora e em todo lugar, como resultado de um esforço compartilhado por toda a comunidade e, portanto, não acontece apenas nas instalações e com os profissionais que trabalham na escola, mas como uma prática pedagógica que reconhece e integra as oportunidades educativas.

A Escola de Educação em Tempo Integral e as Redes de Apoio

Escolas de Educação em Tempo Integral, assim como as escolas parciais, instaladas em regiões mais vulneráveis socialmente ganham apoio ao participar das redes para atingir e sensibilizar as famílias sobre temas como frequência escolar, cuidados com a nutrição dos alunos, ofertas culturais e acesso a um olhar mais integral na formação das crianças.

Nas redes de apoio, que são instituições parceiras e atuantes no município, como CRAS, NASF, Pastorais, Coordenadorias, entre outras, são tratados assuntos comuns que dizem respeito ao bem estar de todos os membros da comunidade local, promovendo campanhas, debates, planejando e desenvolvendo ações visando a melhoria social de todos os envolvidos.



Sendo a escola o principal aparelho no atendimento às crianças de cada bairro, a participação nessas redes é fundamental, pois contribui para a garantia do direito à voz dos educandos. Compete à escola levantar questões como: as condições do bairro para a circulação das crianças, o acesso aos cuidados básicos, a segurança e o brincar. Dessa forma, as ações que não competem à escola podem ser discutidas e planejadas por outras instâncias que compõem as redes de apoio.

Diversidade e Experiências

Com as especificidades do currículo das escolas de Educação em Tempo Integral é possível intensificar oportunidades e ações coletivas, ampliar a exploração dos temas integradores, socializar saberes entre os diferentes personagens da escola e vivenciar situações de aprendizagem que favoreçam o aperfeiçoamento pessoal, cultural e social dos educandos.

Cabe aos profissionais da educação e às escolas, na construção de seu currículo, a reflexão e decisão sobre o “tempo e espaço” para a aprendizagem. É preciso repensar, avaliar e fazer escolhas sobre os espaços de aprendizagem existentes. Mas só isso não basta, é preciso avançar.

Avançar muitas vezes é ousar, fazer diferente, ampliar o olhar para o entorno, estabelecer parcerias com clubes e academias, explorar o bosque ao lado da escola, a praça, as ruas do bairro, o centro esportivo, o salão da igreja. Todo novo espaço pode se tornar um espaço de aprendizagem.

Vale observar que durante as nove horas diárias que os educandos permanecem na escola, há um horário determinado para o almoço e para o descanso. Esses momentos ocorrem sob a orientação de um professor, sendo esses, ao mesmo tempo, de cuidado e de promoção de aprendizagens.

A alimentação nas Escolas de Educação em Tempo Integral ocupa um papel de grande importância, uma vez que os educandos necessitam se alimentar bem dentro do período escolar. Este diferencial amplia as possibilidades de conhecer e degustar diferentes tipos de alimentos, oportuniza as reflexões acerca de hábitos alimentares saudáveis, do desperdício de alimentos, além de proporcionar a convivência social durante as refeições.

O momento de descanso precisa ser planejado considerando a possibilidade dos educandos fazerem algumas escolhas entre propostas lúdicas ou simplesmente utilizarem o momento para poder relaxar num ambiente informal. É preciso observar atentamente o grupo e ouvir suas opiniões para saber sobre suas necessidades.

Matriz Curricular

Um currículo relevante é aquele que frutifica aprendizagens e que repercute na vida em sociedade. Uma das maneiras de se dar significado ao currículo é diminuir a compartimentalização rígida e torná-lo mais dinâmico e produtivo na aquisição do aprendizado do conjunto de conhecimentos que constituem os saberes escolares essenciais.

A “educação de qualidade” é aquela que contribui com a formação dos estudantes nos aspectos culturais,



antropológicos, econômicos e políticos, para o desempenho de seu papel de cidadão no mundo, tornando-se, assim, uma qualidade referenciada no social. Nesse sentido, o ensino de qualidade está intimamente ligado à transformação da realidade. (BRASIL, 2013, p. 52).

Nas escolas de Educação em Tempo Integral a matriz curricular está organizada de maneira flexível e articulada entre a base nacional comum e o Currículo complementar constituindo assim, um todo integrado. Desse modo, o desenvolvimento do currículo básico das escolas de Educação em Tempo Integral do Ensino Fundamental do município de Jundiaí é composto pelas oficinas que são obrigatórias à rede municipal e as opcionais, escolhidas pela comunidade escolar.

Entende-se assim, como Provenzano (2013) que a ampliação do tempo deve implicar na ideia de desenvolvimento integral, este sim, o grande objetivo das políticas de educação integral.

Comunicação e socialização entre as escolas do município

Considerando a autonomia das unidades para delinear o Projeto Político Pedagógico envolvendo as questões de distribuição da matriz curricular, a escolha das oficinas do currículo complementar e as questões de ordem prática que envolvem a dinâmica de cada unidade escolar, apresentam variações que particularizam as unidades. A organização encontrada em cada unidade escolar, configura-se como um processo dinâmico, que vai se modificando conforme as observações e reflexões do grupo.

A promoção de momentos de encontro entre os gestores das Escolas de Educação em Tempo Integral para compartilhar seus êxitos e suas dificuldades torna-se imprescindível para ampliar o olhar, estabelecer parcerias e construir possibilidades de aprimoramento de acordo com cada realidade.

Formação permanente

Devido às especificidades que caracterizam a prática dos professores responsáveis pelas oficinas que compõem o currículo complementar, a formação permanente ocorre sob a responsabilidade dos Núcleos de Educação (Socioambiental, Sociocomunitária, de Arte, Educação e Cultura e de Cultura Corporal), quando relacionadas aos temas centrais de cada um deles. Além disso, torna-se necessária a formação *in loco*, sob a responsabilidade da equipe gestora, uma vez que a escolha é feita pela comunidade escolar, representada pelo Conselho de Escola, considerando as particularidades e o perfil dos educandos e da comunidade.

É preciso considerar que as questões técnicas a respeito de cada um destes componentes curriculares não são prioritárias, visto que o intuito não é o de desenvolver talentos, mas sim o de possibilitar a diversidade de experiências culturais e a expressão em variadas linguagens.

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional a educação é vista de uma forma ampla, integrando escola- família- comunidade. Sendo assim, a escola de Educação em tempo Integral compartilha seus saberes, apoiando os educadores na condução de atividades, relacionando os conteúdos acadêmicos com a



cultura local, envolvendo agentes e espaços da comunidade no processo de ensino e aprendizagem, estimulando a participação da comunidade no planejamento e gestão, gerando sentimento de corresponsabilidade em relação ao desenvolvimento dos educandos.

A escola atua com transparência, compartilhando seus planos e suas dificuldades com a comunidade, para que esta possa contribuir com a viabilização do seu projeto, inclusive com o envolvimento na busca de soluções para os problemas e participando dos movimentos sociais a favor de melhorias, percebendo-se como um agente de transformação, promovendo espaços e ações que favoreçam a interação com a população local.

Educação do campo

Descortinar a Educação do Campo requer demarcar que, tratada como educação rural na legislação brasileira, foi estruturada pelo Estado para oferecer ensino aos trabalhadores do campo. Em meados do século XIX, alicerçada em uma visão puramente capitalista, pois o país estava mudando toda a sua organização econômica e social, na execução da proposta, entendia-se o campo como espaço onde se predominava a falta de progresso e o atraso.

Em decorrência das lutas de intelectuais, educadores, movimentos sociais, trabalhadores na agricultura e outros grupos, a Educação do Campo entrou na agenda de políticas públicas. Assim, entre as décadas de 1980 e 1990, a proposta de um projeto educacional que considera o campo no campo, foi discutida. Sua sustentação legitimava-se numa escola na qual a identidade e a diversidade dos povos que vivem e trabalham no campo fossem valorizadas.

Na perspectiva de uma educação rural, o modelo de escola urbana é referência para a escola do campo, dessa forma, fica evidente que se desprezam as singularidades sociais, culturais, econômicas, políticas e ambientais do campo.

A Educação Básica de qualidade é um direito assegurado desde a Constituição Federal (1988). A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), em seu art. 28, já sinalizava como sendo fundamental considerar as peculiaridades da vida rural, portanto, as escolas na elaboração do seu Projeto Político Pedagógico têm autonomia ao que se refere, inclusive, à adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola. Em consonância a tais documentos, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (2013) vêm estabelecer um conjunto de diretrizes e resoluções tanto para a Educação Nacional, quanto para a Educação do Campo.

Pautados no entendimento que, é preciso validar a identidade do sujeito do campo, sua cultura, sua diversidade e seus saberes, registra-se à luz desses conhecimentos, as marcas dessa caminhada na construção de uma Educação no e do Campo, comprometida com os valores humanistas. De acordo com Caldart *et al* (2002), pensar o currículo nesta perspectiva assume que,

Quando dizemos *Por uma Educação do Campo* estamos afirmando a necessidade de duas lutas combinadas: pela ampliação do direito à educação e à escolarização no campo; e pela construção de uma escola que esteja *no* campo, mas que



também seja *do* campo: uma escola política e pedagogicamente vinculada à escola, à cultura e às causas sociais e humanas dos sujeitos do campo, e não um mero apêndice da escola pensada na cidade; uma escola enraizada também na práxis da Educação Popular e Pedagogia do Oprimido. (pág.11) (grifos do autor)

Para tal, é fundamental entender, assim como nos afirmam Jesus e Molina (2004), “o campo como território legítimo de produção da existência humana e não só da produção agrícola”. Dessa maneira, o currículo desenhado para o Ensino Fundamental, deve ser libertador para os sujeitos do campo e no campo, deve considerar as relações sociais democráticas e igualitárias, tendo como foco a necessidade do educando e a comunidade a qual está inserido. Considerar o sujeito não significa, portanto trazer a discussão apenas as questões camponesas, mas ressignificar a interdependência campo/cidade.

As escolas do campo em Jundiá abrangem populações diversificadas, portanto é imprescindível valorizar esta diversidade por meio de um projeto pedagógico próprio que dê identidade a essas comunidades. No município de Jundiá, as unidades consideradas como do campo, enquadram-se nessa modalidade, mais por uma questão geográfica do que pela diferença em relação às unidades escolares presentes na zona urbana.

A educação do campo ainda enfrenta muitos impasses, mas com o passar do tempo vem ganhando espaço e valorização frente às políticas públicas. Nessa realidade educacional os sujeitos que compõem este campo são valorizados. A estrutura das escolas do campo nesse sistema, embora estejam em constante transformação, têm a estrutura e recursos favoráveis à ampliação e desenvolvimento de conhecimentos científicos e locais. É importante promover espaços de diálogo entre os diferentes saberes, estabelecendo a reflexão sobre sua própria cultura e a aquisição de novos conhecimentos na perspectiva de identidade com sua realidade.

Conforme Paulo Freire (1979), o processo de conscientização se concretiza num processo dialógico,

Quando o homem compreende a sua realidade, pode levantar hipóteses sobre o desafio dessa realidade e com seu trabalho pode criar um mundo próprio: seu e suas circunstâncias. (pág.30)

Sendo assim, para as escolas do campo de Jundiá, o ensino tem a perspectiva de oportunizar a ligação da formação escolar à formação de uma postura para a vida, na comunidade; o desenvolvimento do território rural compreendido como espaços de vida dos sujeitos camponeses; contribuindo para formação de sujeitos que conheçam sua própria identidade, em busca da transformação da própria realidade, jamais desvalorizando a permanência no campo, mas contribuindo para que os educandos possam escolher os caminhos a serem percorridos seja no campo ou na área urbana.



Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva

A Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva tem por objetivo garantir o direito de uma escolarização bem-sucedida a todos os educandos, bem como considerar e respeitar a diversidade e os diferentes saberes. Contudo faz-se necessário compreender o significado da inclusão educacional, como forma de legitimarmos esse direito já estabelecido nas leis que regem a Política Pública e as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (2013) de forma que os pensamentos dentro do novo paradigma de educação inclusiva se reflitam no direcionamento das práticas educativas.

A educação escolar, comprometida com a igualdade de acesso ao conhecimento a todos e especialmente empenhada em garantir esse acesso aos grupos da população em desvantagem na sociedade, será uma educação com qualidade social e contribuirá para dirimir as desigualdades historicamente produzidas, assegurando, assim, o ingresso, a permanência e o sucesso de todos na escola. (BRASIL, p.107)

De acordo com a concepção da UNESCO (2007) uma educação de qualidade como direito fundamental, deve ser pautada nos princípios de relevância, pertinência e equidade. A relevância se trata da valorização e promoção de aprendizagens significativas. A pertinência refere-se em atender às necessidades e características individuais considerando os mais diferentes contextos sociais e culturais. E por fim, a equidade, assegurando a aprendizagem e desenvolvimento equiparáveis, garantindo a todos igualdade de acesso ao conhecimento.

O conceito da Educação Inclusiva deve associar-se ao pensamento de educação e escola como responsáveis por atender as necessidades dos educandos, de modo que a resposta educativa de recurso e apoio possa proporcionar-lhes o sucesso escolar, por meio da reconstrução de práticas pedagógicas que visem o desenvolvimento integral. Assim como descrito na Declaração de Salamanca (1994), que define como princípio norteador da escola propiciar a mesma educação a todas as crianças, atendendo suas necessidades educacionais.

As Escolas Municipais de Jundiaí pautam o desenvolvimento do seu trabalho, dentro da perspectiva da Educação Inclusiva, na legislação vigente e nos estudos e pesquisas recentes.

A Lei nº 13.146, de 06 de Julho de 2015, institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, em seu Art. 27º, afirma que

a educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurado sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem (BRASIL, 2015).



Dentro da perspectiva de Educação Inclusiva a educação deve considerar o processo de inclusão como parte da aprendizagem, cabendo ao município a implementação do AEE – Atendimento Educacional Especializado, que tem como objetivo contemplar a melhoria das condições de acesso e de permanência dos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação, como disposto no Decreto 6.571/2008 e instituído nas Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial com a Resolução no.4, de 2 de Outubro de 2009, de modo a sustentar o disposto na Constituição Federal (1988), Estatuto da Criança e Adolescente Lei nº 8.069/90 e LDB-9394/1996.

Assim, conforme art. 3º da Resolução nº 4 (2009), a “Educação Especial se realiza em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, tendo o AEE como parte integrante do processo educacional”, considerando a necessidade da adaptação escolar às especificidades do educando, enfatizando que o projeto pedagógico que inclui os estudantes público alvo deverá seguir as mesmas diretrizes já traçadas pelo Conselho Nacional de Educação, de modo a atender ao princípio da flexibilização de acesso ao currículo e de forma adequada a seu ritmo de aprendizagem. Os direitos de aprendizagem dos alunos deverão ser garantidos a partir do trabalho articulado entre o professor do ensino regular, especialistas e o professor do AEE.

O Atendimento Educacional Especializado é um serviço da Educação Especial, que é obrigatório na rede regular de ensino e facultativo aos pais. Esse serviço organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem barreiras para a plena participação dos educandos considerando suas necessidades específicas e apoia o desenvolvimento do educando com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades. O atendimento é realizado no contra turno da sala de aula comum em uma sala de recursos multifuncionais, preferencialmente, na escola que o aluno frequenta.

O trabalho realizado na sala de recursos multifuncionais deve ser articulado com as ações pedagógicas da sala de aula regular e também previsto no Projeto Político e Pedagógico da escola, embora suas atividades sejam diferenciadas. Esse trabalho é destinado a alunos com deficiência, entendidos como aqueles que possuem impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, sensorial, além dos alunos com transtornos gerais de desenvolvimento e também com altas habilidades.

A Diretoria de Educação Inclusiva atua em parceria com a Coordenadoria dos Direitos das Pessoas com Deficiência, com o objetivo de viabilizar políticas públicas de inclusão.

Na Educação Inclusiva, a mediação adquire caráter de grande importância, uma vez que abrange três questões imprescindíveis ao processo de construção do conhecimento, entendendo o aluno, como sujeito que aprende; o professor como mediador; a cultura, os signos como ferramentas a serem empregadas. O princípio que regula a dinâmica implícita nessa trama conceitual é a interação social. (VYGOTSKY, 1987, p. 161)

Na perspectiva da qualidade social da educação, para que sejam assegurados os direitos de aprendizagem é necessário o envolvimento e participação efetiva do coletivo: comunidade escolar, família e outros parceiros, considerando que a



escola é para todos, e é constituída por cada uma destas pessoas. Cada escola é única e precisa ser, assim como seus educandos, reconhecida e valorizada em suas diferenças.



4. Eixos Metodológicos

Metodologia: percorrendo caminhos

A metodologia trata do estudo das diferentes práticas pedagógicas planejadas e vivenciadas pelos educadores, tendo como finalidade a condução do processo de ensino e de aprendizagem, visando determinados fins e metas educativas. Faz-se necessário considerar que o conceito de metodologia é resultado do contexto social e do momento histórico no qual é produzido.

Manfredi (1993), define metodologia do ensino como um composto de princípios sociopolíticos, epistemológicos e psicopedagógicos harmonizados a uma prática pedagógica capaz de revertê-los em procedimentos organizados e sequenciados, orientando o processo de ensino e de aprendizagem em situações reais. De acordo com a autora, tal conceituação está relacionada à concepção de ser humano, educação e sociedade e, principalmente, vinculada às práticas sociais que são formalizadas no âmbito da escola cuja função primordial é a construção de saberes que permitam aos educandos a apropriação dos bens culturais historicamente produzidos pela sociedade. Toda metodologia respalda-se em uma base teórica que norteia o desenvolvimento do processo de ensino e de aprendizagem para a construção do conhecimento.

Considerando que as Diretrizes Curriculares da Secretaria Municipal de Educação de Jundiaí são norteadas pela concepção da Pedagogia Crítica, a metodologia a ser adotada é a dialógica, que tem como objetivos a emancipação dos educandos, a promoção da criticidade e a garantia do direito à aquisição da cultura historicamente acumulada, cumprindo seus compromissos éticos e possibilitando a superação das diferentes formas de exclusão. A metodologia visa garantir o processo de reflexão crítica sobre a realidade vivida a fim de transformar-se e de transformá-la.

A dialogicidade, para Freire (1982), está fundamentada na relação educador-educando-objeto do conhecimento, propondo que o diálogo entre eles antecede a situação pedagógica propriamente dita e a aproximação dos mesmos se dá por meio da pesquisa do universo vocabular, das condições de vida dos educandos, numa relação de justaposição, sendo esta compreendida como atitude democrática, conscientizadora, libertadora e, por fim, dialógica.

Essa relação dialógica propõe uma horizontalidade entre o educador e o educando na busca da transformação do mundo, tornando-se uma ferramenta imprescindível nas relações humanas, o que implica a convicção de que a mudança é possível e necessária para a transformação das desigualdades que cercam a vida cotidiana.

Freire (1996) provoca uma reflexão sobre o papel do educador democrático quanto à coerência na seleção metodológica, quando afirma que:

“o educador democrático não pode negar-se o dever de, na sua prática docente, reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão. Uma de suas tarefas primordiais é trabalhar com os educandos a rigorosidade



metódica com que devem se “aproximar” dos objetos cognoscíveis. E esta rigorosidade metódica não tem nada que ver com o discurso “bancário” meramente transferidor do perfil do objeto ou do conteúdo. É exatamente neste sentido que ensinar não se esgota no tratamento do objeto ou do conteúdo, superficialmente feito, mas se alonga à produção das condições em que aprender criticamente é possível”.(p.28)

Dessa forma, a postura ética do educador requer compatibilidade com suas palavras e práticas no cotidiano escolar, já que as pessoas aprendem umas com as outras e por meio dos exemplos. O papel do educando passa a ser o de assumir-se como ser histórico e social, como comunicante, pensante, transformador, criador e realizador de utopias, passando a reconhecer-se como ser histórico, cultural, consciente das possibilidades que representa na luta contra a negação da existência humana. Juntos, educadores e educandos podem perceber criticamente as razões que condicionam as situações nas quais se encontram como caminho para decisões, escolhas e intervenções.

Ao planejar as situações didáticas é preciso ter clareza sobre o que se pretende ensinar (selecionar conteúdos), o que os educandos pensam sobre o que será ensinado, conhecer os recursos didáticos disponíveis na escola e criar um ambiente que favoreça a aprendizagem. O planejamento do ensino é uma das responsabilidades do professor e vai além de uma obrigação. É a maneira de garantir a sua autonomia como profissional. Segundo Freire (1996, p. 43), a prática não planejada “produz um saber ingênuo, um saber de experiência [...] falta rigorosidade metódica que caracteriza a curiosidade epistemológica do sujeito”. Portanto o educador, quanto mais consciente dos princípios que regem a sua prática, maior autonomia ele terá para planejar e realizar a ação didática.

É importante ressaltar que nos processos de aprendizagem e desenvolvimento humano, os ambientes pedagógicos são espaços que possibilitam ampliar as experiências e aprimorar as diferentes dimensões humanas: afetiva, motora, cognitiva, social, imaginativa, lúdica, estética, criativa, expressiva e linguística. Assim sendo, as abordagens dos conteúdos não se limitam a fatos e conceitos, mas também aos procedimentos, atitudes, valores e normas que são entendidos como conteúdos imprescindíveis no mesmo nível que os fatos e conceitos. Isto [...] pressupõe aceitar até as suas últimas consequências o princípio de que tudo o que pode ser aprendido pelas crianças pode e deve ser ensinado pelos professores. (Coll, 2000 p.15)

Nesse sentido, sendo a escola um espaço destinado para a construção coletiva de novos conhecimentos sobre o mundo, sua proposta pedagógica permite a permanente articulação dos conteúdos escolares com as vivências e as indagações da criança e do jovem sobre a realidade em que vivem.

Diante desse contexto, o processo de seleção dos conteúdos passa a ser um grande desafio frente à quantidade de conhecimentos que se pode trabalhar com os educandos sendo necessário elencar critérios para essa fundamental tarefa. Esses critérios baseiam-se no pensamento democrático, em que se tem teoria e prática envolvidas com a realidade e podem ser definidos em critérios de relevância social e cultural; de relevância para a formação intelectual e potencialidade para a construção de saberes; de relevância para a potencialidade do estabelecimento de relações



interdisciplinares e contextualizadas, que permitam a aprendizagem significativa, de acessibilidade e interesse da faixa etária do educando.

Para que a metodologia dialógica atenda seus objetivos, a escolha dos conteúdos precisa considerar a história de cada educando envolvido na construção do saber; a realidade dos mesmos trazendo significados para o seu aprendizado; os valores éticos; a valorização do outro; a diversidade de sujeitos que se revezam num movimento de ir e vir, na medida em que as necessidades coletivas emergem para um construir mais humano; a função política, cultural, social e pedagógica, na formação e na ampliação dos saberes pré-estabelecidos para saberes construído coletivamente.

Essa ação requer do docente o compromisso social e ético, a consciência da necessidade de ser um pesquisador para ampliar seus saberes, da busca pela formação permanente, do repensar sua prática, aliando-a a teoria, do planejamento, do seu fazer pedagógico, do aprofundamento científico e da sua importância como responsável pela aprendizagem formal dos educandos, assumindo o seu papel de mediador, tornando-se necessário articular os conhecimentos trazidos pelos educandos aos novos conhecimentos a serem construídos no ambiente escolar, para que sejam dotados de significado.

O ato de mediar constitui-se por meio de alguns princípios didáticos fundamentais nos quais se tem o ensino centrado na:

- Reflexão: estimular a reflexão sobre os conhecimentos;
- Problematização: desafiar os educandos à resolução de problemas diversos;
- Interação: priorizar situações de interação em grandes, pequenos grupos e em duplas;
- Oralidade: estimular os educandos a falarem sobre o que pensam, a responderem perguntas, sem valorizar o erro;
- Argumentação: favorecer a exposição e justificativa de opiniões, o confronto de diferentes postos de vista e valorizar as posturas de respeito;
- Sistematização: realizar sínteses dos conhecimentos acumulados;
- Valorização: valorizar os conhecimentos dos educandos e investir na autoestima dos mesmos;
- Participação: incentivar a participação de todos os educandos nas atividades;
- Diversificação: realizar diversas atividades para contemplar um determinado conteúdo e utilizar-se de diferentes recursos didáticos;
- Progressão: abordar um mesmo conteúdo em várias aulas aumentando o grau de dificuldade;
- Integração: promover o diálogo dos saberes, a conversa entre as diversas áreas do conhecimento e seus conteúdos e contextualizar o processo de aprendizagem.

Com o atendimento a esses princípios é possível gerar momentos ricos de aprendizagem que podem ser aplicados por meio de diferentes modos de organização do trabalho pedagógico como, por exemplo, atividades permanentes, sequências didáticas ou projetos.

Os avanços científicos e tecnológicos contribuem para o surgimento de um novo paradigma que vem quebrando o isolamento das áreas, o que leva a escola a repensar os espaços, os tempos, os conhecimentos e as experiências de vida. Os



saberes necessitam ser introduzidos, retomados, produzidos, transformados e internalizados, rompendo-se assim a desarticulação das áreas de conhecimento. Esta forma de se pensar a escola aponta para outras formas de trabalhar os saberes por meio da interdisciplinaridade e da transdisciplinaridade.

A interdisciplinaridade “refere-se àquilo que é comum a duas ou mais disciplinas ou campos do conhecimento” (ARAÚJO, 2014, p. 34), porém é necessária a troca e a cooperação entre os profissionais ou áreas do conhecimento envolvidas, a interação, o compartilhamento de ideias, opiniões e explicações.

Já por transdisciplinaridade, compreende-se temáticas que ultrapassam as disciplinas e integram globalmente várias ciências em uma concepção holística (GALLO, 1999).

Assim como nas Diretrizes Curriculares Nacionais (2013, p.29), essa proposta curricular considera a transversalidade “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”. Nesta perspectiva, a transversalidade proporciona sentido aos conhecimentos teoricamente sistematizados por meio das questões da vida real (temas, eixos temáticos), e a interdisciplinaridade interliga os conhecimentos das diferentes áreas, ação mediada por uma pedagogia de projetos temáticos, que se alicerça em uma organização coletiva e colaborativa.

Nessa forma de trabalho, “a transversalidade refere-se à dimensão didático-pedagógica e a interdisciplinaridade à abordagem epistemológica dos objetos do conhecimento” (BRASIL, 2013, p.29). A interdisciplinaridade e a transversalidade possibilitam o tratamento dos conhecimentos escolares de forma integrada, pois “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 sujeitos, ciências, saberes e temas”.

Por tudo isso já mencionado, o livro didático, seja qual for, é tão somente mais um recurso usado pelo educador, servindo como mais um instrumento que ele dispõe para selecionar suas propostas de trabalho. Nenhum livro didático pode ser usado como única e exclusiva ferramenta de trabalho.

Importante salientar que, ao trabalhar com o livro didático, na perspectiva da dialogicidade, cabe ao educador refletir sobre cada proposta apresentada, modificando-a quando necessário, para que seja desafiadora e com problematizações, pois muitas vezes as atividades apresentadas não proporcionam de fato, que os educandos pensem, argumentem, questionem.



5. Tempos e Espaços Escolares

É uma procura, nada fácil, de organizar o trabalho, os tempos e espaços, os saberes, as experiências de socialização da maneira mais respeitosa para com as temporalidades do desenvolvimento humano.
Miguel Arroyo

O tempo e o espaço escolar são parte da prática educativa. Eles também educam e carregam concepções. Não há prática educativa neutra. O espaço e o tempo escolar nunca foram e nunca serão neutros. Assim sendo, se faz necessário um posicionamento claro frente a eles.

Para Frago (1998), o tempo escolar é simultaneamente algo institucional, pessoal, cultural e individual. O tempo do ponto de vista individual é plural e diverso, percebido e vivido particularmente por cada um dos participantes da escola. Ressalta ainda que o tempo é uma construção social em constante mudança e não é vivido apenas por aqueles que compartilham o espaço escolar, mas também pelas famílias e por toda a comunidade.

De acordo com Escolano e Frago (2001), autores da obra *Currículo, Espaço e Subjetividade: a arquitetura como programa*, há toda uma dimensão simbólica nos espaços educativos. Para eles, todo espaço é um lugar percebido e essa percepção é um processo cultural e ideológico de representações. Toda linguagem arquitetônica expressa, além de uma ordem construtiva, um sistema de intenções, valores e discursos, enfim, um verdadeiro jogo de simbolismos, sendo assim fonte de experiência e aprendizagem.

Ainda sobre a dimensão espacial da atividade educativa, no entendimento de Cunha (2008), é a dimensão humana que pode transformar o espaço em lugar. O lugar se constitui quando atribuímos sentido aos espaços, ou seja, quando reconhecemos sua legitimidade para localizar ações, expectativas, esperanças e possibilidades. Quando se diz "esse é o lugar de", extrapolamos a condição de espaço e atribuímos um sentido cultural, subjetivo e muito próprio ao exercício de tal localização. Os lugares extrapolam uma base física e espacial para assumir uma condição cultural, humana e subjetiva. Entram em jogo as representações que os sujeitos fazem dos lugares e o sentido que atribuem aos mesmos (CUNHA, 2008, p. 184).

Considerando que essa proposta curricular atribui ao espaço escolar o poder de educar, faz-se necessário que, constantemente as escolas repensem seus espaços, modificando-os sempre que necessário.

Para ressignificar os *tempos e espaços* na escola é importante sempre recuperar o papel da educação, lembrando de suas mudanças nas últimas décadas. A formação para o mercado do trabalho foi a visão reducionista que marcou as décadas de 1970 e 1980 como hegemônicas e ainda está presente na visão de muitas escolas do país sobre seu papel social e na visão que muitos docentes e gestores têm de sua função profissional. A partir dos anos 90 no Brasil, a educação passou a ser responsabilizada pela dificuldade de inserção do país no mercado globalizado e pelo



desenvolvimento de competências para o século XXI, capacitando tecnicamente e comportamentalmente o homem para sua inserção no mercado de trabalho, deixando de lado a formação do homem político, crítico, capaz de participar das transformações da sociedade vigente.(PINTO, 2003).

No enfoque reducionista daquele período, os educadores, sujeitos de seu trabalho, perderam a autonomia e ficaram à mercê das imposições do mercado, diminuindo o leque de autoescolhas e renunciando à possibilidade de ter outro projeto de sociedade, de formação humana e de Educação.

No final da década de 1990, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9394/96) apresentou uma nova perspectiva para a educação brasileira. De acordo com Arroyo (1999), a nova LDB trouxe uma concepção mais ampliada de educação. O art. 1º ampliou o olhar de educadores e vinculou a educação à multiplicidade de processos formadores em que o ser humano se constitui, aprende, se torna social, cultural e humano. O artigo 2º da LDB, assegurou o desenvolvimento pleno do educando.

Essa nova perspectiva retirou a educação da estreiteza do mercado de trabalho, do domínio de destrezas e habilidades para situá-la no campo da formação humana.

Reiterando uma nova concepção para a Educação, as Diretrizes Curriculares Nacionais surgiram e passaram a garantir que, além dos conhecimentos acumulados historicamente pela humanidade, o desenvolvimento das dimensões afetiva, lúdica e criativa deve ser atendido, afirmando que *“o acesso ao conhecimento escolar tem dupla função: desenvolver habilidades intelectuais e criar atitudes e comportamentos necessários para a vida em sociedade”* (2010 ,p112)

Diante das leis, avançou o reconhecimento de que a criança, adolescente ou jovem tem direito à vida, proteção, saúde, educação e moradia. Também a Convenção Mundial sobre os Direitos e o Estatuto da Criança e do Adolescente vão além: reconheceram que o primeiro direito da infância e da adolescência é viver a especificidade desses tempos de vida ou o direito a viver a infância e a viver a adolescência. A viver seu tempo humano. Esse é um dos princípios que a Secretaria Municipal de Educação de Jundiaí defende ao pensar no trabalho com as crianças e adolescentes que atende.

Ao considerar esses direitos e as mudanças no olhar sobre a educação, as escolas da rede municipal de Jundiaí reafirmam o compromisso contínuo de repensar sua estrutura, organização, crenças e valores, concordando com a afirmação de Arroyo:

“As instituições educacionais devem ser repensadas como tempos e espaços da cidadania e dos direitos no presente, para que o tempo da escola permita uma experiência mais plena possível da infância e da adolescência, sem sacrificar autoimagens, identidades, ritmos, culturas, linguagens, representações...” (2005, p. 9)

Um olhar sobre o espaço

Um espaço só deixa de ser meramente um “espaço físico”, quando ali há intencionalidade pedagógica. É essa intencionalidade, feita e refeita diariamente por todos os envolvidos na aprendizagem dos educandos, que transforma os espaços



escolares em ambientes de aprendizagem. Desde o momento em que as crianças e adolescentes chegam ao portão da escola até a hora da saída, há aprendizagens. O papel da escola é planejá-las da melhor forma possível.

Ao considerar que os espaços não são neutros e refletem a concepção de ensino e de aprendizagem, é fundamental que sempre haja a preocupação com as questões: todos os espaços da escola, do modo como estão organizados, possibilitam aprendizagens? Quais? Como o pátio está organizado? A organização do pátio favorece a circulação dos alunos? Como é a circulação das crianças nos diferentes espaços? Como as mesas e carteiras estão dispostas? Como os educandos interagem nesses espaços? Que leitura as crianças e adolescentes fazem desses ambientes? Quais e quantos são os espaços que têm a escola? As salas de aula, banheiros masculinos e femininos, áreas cobertas e descobertas, secretaria, cozinha dentre outros servem a que propósitos? E os corredores da escola? Há murais? Como estão organizados? Eles são de fato usados para comunicação? Os trabalhos expostos estão colocados de forma correta? Qual o protagonismo do educando diante desses espaços? As carteiras da sala de aula estão organizadas de modo a favorecer a aprendizagem das crianças e adolescentes ou diariamente estão enfileirados sem poder compartilhar saberes? Como as crianças e adolescentes circulam pelos espaços das escolas? É dado a eles oportunidades de desenvolverem autonomia para circularem de forma organizada ou andam sempre em "fila indiana", um atrás do outro?

Nessa Proposta Curricular, firma-se o compromisso com a frequente necessidade de questionamento sobre a utilização dos espaços de modo a garantir aprendizagens intencionalmente planejadas pelas equipes de trabalho, reorganizando-os sempre que necessário.

Desse modo, essa proposta curricular reforça a necessidade das escolas da rede municipal de Jundiaí sempre organizarem seus espaços com a participação de todo o colegiado: crianças, jovens e adolescentes, professores, demais funcionários, gestores, para que todos se apropriem deles e sintam-se responsáveis por eles e parte integrante deles.

Um olhar para o tempo e para a aprendizagem

O tempo perguntou ao tempo
"quanto tempo o tempo tem?"
O tempo respondeu ao tempo que
"o tempo tem tanto tempo quanto tempo o tempo tem"
(Trava-língua – Folclore brasileiro)

Essa brincadeira infantil traz uma reflexão fundamental sobre o tempo que temos na escola. Quanto tempo se tem para a aprendizagem? De quais tempos fala esse documento? Do tempo relógio marcado pelas horas, dias, semanas e bimestres ou do tempo de aprendizagem individual? Dá para se determinar quanto tempo leva para alguém aprender algo? Qual tempo é o mais importante? O documento trata dos vários tempos que temos na escola.

Não se trata de abandonar a dimensão do tempo cronológico e dos espaços formais na organização da escola, mas sim olhar para a organização dos mesmos e refletir a cada proposta: O que os tempos determinados pela escola estão possibilitando aos educandos? E aos educadores e demais envolvidos? Que



aprendizagens e *ensinagens* se efetivam diante deles? Se hoje já se sabe que as pessoas não aprendem no mesmo ritmo e nem no mesmo tempo, no que os tempos rigidamente estabelecidos pela legislação, favorecem a todos, principalmente às crianças e adolescentes?

Compreende-se que é nas relações pessoais que o ser humano se constrói, portanto, que seres humanos nossos tempos na escola e as relações neles priorizadas, estão sendo construídos? Essa é uma das preocupações que a Secretaria Municipal de Educação de Jundiaí tem e traz nesta proposta curricular.

Paulo Freire poetiza sobre o tempo:

“Se o tempo na escola é um tempo de enfado em que educador e educadora e educandos vivem os segundos, os minutos, os quartos de hora à espera de que a monotonia termine a fim de que partam risonhos para a vida lá fora, a tristeza da escola termina por deteriorar a alegria de viver. É necessária ainda porque viver plenamente a alegria na escola significa mudá-la, significa lutar para incrementar, melhorar, aprofundar a mudança. Para tentar essa reviravolta indispensável é preciso deixar bem longe de nós a distorção mecanicista; é necessário encarnar um pensar dinâmico, dialético. O tempo que levamos dizendo que para haver alegria na escola é preciso primeiro mudar radicalmente o mundo é o tempo que perdemos para começar a inventar e a viver a alegria. Além do mais, lutar pela alegria na escola é uma forma de lutar pela mudança do mundo”. (1993, p.1)

Comungando dessa ideia, esta Secretaria propõe o compromisso com o desejo da mudança. Desejo esse ousado, mas possível. Desejo esse abraçado pelos profissionais de educação que trabalham nas escolas da rede municipal de Jundiaí.

O tempo da escola, tempo esse determinado pela L.D.B em seus artigos 24 e 34, que dispõem sobre a quantidade mínima de horas e dias letivos, é diferente do tempo das crianças e adolescentes, pois existe a expectativa de que todos aprendam num determinado tempo. A escola não pode se prender a um paradigma homogeneizador que nega as diferenças. *Na medida em que a criança não acompanha o “tempo” da sua turma, que é o “tempo” imposto pela escola, ela é posta de “lado”.* (SAMPAIO, 2002, p. 186-187).

Isto significa que as crianças, jovens e adolescentes que não aprendem no tempo determinado pela escola são sempre comparadas às que conseguem aprender, fazendo com que as primeiras sejam sempre consideradas fracassadas em relação às demais.

Na proposta Curricular Municipal de Jundiaí, essa comparação não deve ter espaço, pois todo o Ensino Fundamental tem tido a oportunidade de estudar e compreender que essa prática não vai ao encontro de uma prática dialógica, de formação humana e com a preocupação com a qualidade social da educação, prática defendida por esta Secretaria.

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais (2010, p.110) há a garantia de que “os professores, atentos ao processo de desenvolvimento, buscarão formas de trabalho pedagógico e de diálogo com os alunos, compatíveis com suas idades, lembrando sempre que esse processo não é uniforme e nem contínuo”.



É nisso que a rede pública municipal de Jundiaí acredita e investe: na clareza do significado dos tempos de aprendizagem: as crianças, jovens e adolescentes, sujeitos de direito com suas próprias histórias, não aprendem do mesmo jeito, não aprendem no mesmo ritmo e nem no mesmo intervalo de tempo. A escola tem que considerar o ponto de partida de cada um e seus diferentes tempos.

Por isso, nesta rede municipal, com o entendimento que vem sendo construído, o tempo de aprendizagem não deve ser reduzido somente ao tempo de permanência na sala de aula, ao tempo de cada atividade ou ao tempo determinado pelos adultos que trabalham nesse processo. Segundo Coelho (2007), assim...

ao aproveitar o tempo curricular através de um Projeto Político Pedagógico crítico para a escola, onde o cotidiano escolar não se reduza à apreensão de conteúdos escolarizados visualiza-se esse "continuum" do tempo curricular. É preciso ir além de uma segmentação dos conteúdos pedagógicos, explorando alguns conhecimentos que não se reduzem ao tradicionalmente escolarizável.

A perspectiva que marca essa Proposta Curricular está no "como" vivenciar os tempos de aprendizagem independentemente do tempo de permanência que temos na escola. "Um tempo para se pensar juntos, para decidir coletivamente o que fazer, como fazer, porque fazer [...]" (SAMPAIO, 2002, p.190).



6. Avaliação

A avaliação é a mediação entre o ensino do professor e as aprendizagens do professor e as aprendizagens do aluno, é o fio da comunicação entre formas de ensinar e formas de aprender. É preciso considerar que os alunos aprendem diferentemente porque têm histórias de vida diferentes, são sujeitos históricos, e isso condiciona sua relação com o mundo e influencia sua forma de aprender. Avaliar, então é também buscar informações sobre o aluno (sua vida, sua comunidade, sua família, seus sonhos...) é conhecer o sujeito e seu jeito de aprender. (FREIRE, 1996)

Para evidenciar as possíveis tessituras da avaliação no currículo do município de Jundiaí é indispensável trazer às vistas a compreensão do ato de avaliar do qual se fundamenta esta Secretaria Municipal de Educação. Com excelência, as Diretrizes Pedagógicas Iniciais da Secretaria Municipal de Educação de Jundiaí, expressam o ato de avaliar como ação fundamental para a busca de melhorias em diferentes dimensões. A avaliação está sempre comprometida com uma finalidade maior, distante da ideia reducionista de “aprovar” ou “reprovar” e segregar destinos. Dessa forma, como princípio norteador, fomenta a

possibilidade de modelos próprios de avaliação que não tenham como objetivo final demonstrar resultados frios, mas que considerarão variáveis, como o envolvimento da comunidade, abertura para práticas menos tradicionais nas relações de ensino e aprendizagem, valorizando a criatividade, a elaboração de projetos interdisciplinares em torno de temas de interesse da comunidade. Os resultados obtidos serão uma decorrência da seriedade do trabalho realizado por todos e todas e avaliados segundo novas metodologias, mais abrangentes, que indiquem diagnósticos reais e justos. (SME, 2013)

Assentada no pressuposto de que a educação abarca um compromisso social, um pacto em disseminar acesso aos bens culturais e aos conhecimentos sistematizados, a avaliação não pode ser um instrumento de segregação. Constitutivamente, avaliar tem como cerne o diagnóstico e não a função estática de classificar num padrão determinado. Daí a importância de romper os grilhões dos parâmetros hegemônicos dos exames escolares e de afirmar-se em contraposição a eles.

Em Jundiaí, a avaliação é empregada como instrumento que diagnostica a necessidade de novos percursos para o trabalho pedagógico e delinea os avanços dos educandos, ou seja, é centrada no diagnóstico permanente, não na mera classificação.

A avaliação requer um planejamento e análise minuciosa do que se pretende diagnosticar. Conhecer os educandos, seus interesses, suas necessidades, respeitar o modo de ser, de viver e valorizar seus múltiplos saberes são fatores de extrema importância para a relação entre saberes e avaliação. De acordo com Luckesi (2003, pág. 85,) a avaliação da aprendizagem não possui uma finalidade em si; ela



subsídia um curso de ação que visa construir um resultado previamente definido – tanto no Projeto Político Pedagógico quanto no Plano de Ensino do educador.

A Secretaria Municipal de Educação acredita na avaliação como sendo um processo, logo, fazer uso de apenas um instrumento avaliativo é inconcebível. Vários são os instrumentos possíveis, entre eles, provas com questões objetivas e/ou dissertativas, seminários, trabalhos em grupo, debates, relatórios individuais e coletivos, portfólios, autoavaliação, observações com registros e reflexões em conselhos de ciclo e de alunos. O importante é que o olhar do educador seja direcionado por objetivos bem delineados sobre o que se deseja avaliar e o que se pretende fazer com os resultados obtidos e o caminhar de cada educando. Segundo Villas Boas (2004),

isso significa levar em conta não apenas os critérios de avaliação, mas, também, tomar o aluno como referência. A análise do seu progresso considera aspectos tais como: o esforço por ele despendido, o contexto particular do seu trabalho e as aprendizagens adquiridas ao longo do tempo. Conseqüentemente, o julgamento da sua produção e o feedback que lhe será oferecido levarão em conta o processo de aprendizagem por ele desenvolvido, e não apenas os critérios de avaliação.

Portanto, oportunizar aos educandos diferentes possibilidades para que eles evidenciem suas aprendizagens é acreditar que os instrumentos têm limitações, ou seja, como avaliar a oralidade se o instrumento utilizado é apenas escrito? Esse processo de planejamento se torna mais significativo quando aliado à análise dos avanços obtidos, tendo como parâmetro as metas planejadas pela equipe escolar ao longo de todo o processo educativo, em um constante movimento de ação-reflexão-ação

É importante que as equipes escolares, em processo dialógico, combinem a forma e utilização dos instrumentos de avaliação. A seguir, em consonância com este entendimento, alguns instrumentos são elencados.

Portfólio

Portfólio é um instrumento de avaliação do processo que demonstra trajetória da aprendizagem, não apenas um conjunto de atividades que demonstrem excelência. Fazendo uso da palavra, Freitas e Fernandes (2007), retratam-no como “um procedimento de avaliação que cumpre a função de ser também instrumento de registro e que propicia a memória dos processos de ensino e de aprendizagem, tanto para estudantes, quanto para professores.” (p.32)

Prova

A “prova” é um dos instrumentos avaliativos e também pode servir de base para o replanejamento em determinados momentos do processo de ensino e de aprendizagem. Por meio dela, é possível destacar alguns aspectos dos conteúdos das áreas do conhecimento trabalhadas que são importantes e subsidiam as reflexões e os avanços dos educandos. Há que se considerar, no que diz respeito a este instrumento, dois aspectos fundamentais: a sua elaboração e a sua utilização pelo educador.



Autoavaliação

Autoavaliação é uma análise oral ou por escrito que todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem fazem. Sua função é fornecer subsídios para analisar o que aprenderam, as suas relações com o meio e com os outros e com os objetos de conhecimento. Nessa proposta Curricular do município de Jundiaí, há o compromisso de que esse instrumento seja utilizado por todos os envolvidos. Comungando desse pensamento, Hoffmann (2004, p.53) afirma que

um processo de autoavaliação só tem significado enquanto reflexão do educando, tomada de consciência individual sobre suas aprendizagens e condutas cotidianas, de forma natural e espontânea como aspecto intrínseco ao seu desenvolvimento, e para ampliar o âmbito de suas possibilidades iniciais, favorecendo a sua superação em termos intelectuais. Ao pensar e escrever sobre suas estratégias de aprendizagem – explicar, porque resolveu um problema de matemática utilizando-se de determinados cálculos – o aluno objetiva tais estratégias, pensa sobre a sua própria forma de pensar, alargando o campo de sua consciência sobre os conceitos e noções implícitos ao fazer.

Este instrumento permite a autorregulação, acompanhando o desenvolvimento do educando. Portanto, é importante que seja feito em diversos momentos e utilizado como norteador de debates, em que as dificuldades que passaram despercebidas possam ser explicitadas e planos de ação sejam traçados para superá-las.

Registro de observação

A observação é um instrumento de análise do desempenho do educando em fatos do cotidiano escolar ou em situações planejadas. Godoy (2009) salienta que, o registro de observação do educador deve

Sair do registro meramente comportamental para um que seja abrangente e ao mesmo tempo particular, que a respeite enquanto sujeito, com suas potencialidades cognitivas, sociais, artísticas e afetivas e também como um ser que se relaciona com os objetos e o mundo [...]

Inúmeras são as situações que podem ser observadas, identificando posturas do educando nas suas relações com o conhecimento e com o ambiente que o cerca. Portanto, as propostas de trabalho em grupo, seminários, saraus, dramatizações, jogos e brincadeiras são bons momentos que permitem avaliar a interação entre os educandos, as posturas de fala e de escuta, entonação de voz, gestos e transposição de conhecimentos a outras situações, entre outros aspectos.

É importante salientar que, qualquer que seja a proposta realizada, cabe ao educador o discernimento sobre quais aspectos podem ser avaliados e quais são os registros relevantes de realizar para os diferentes momentos (áudios, fotografias,



escritos e filmagens) e respostas obtidas, a fim de validar este instrumento de registro como fonte de consultas e acompanhamento da progressão das aprendizagens de sua turma.

Conselho de Ciclo

Por sua instância colegiada, é definido para acontecer em momento previamente determinado, propício para avaliar as aprendizagens e “ensinagens”. Nesse momento é oficializado o registro do percurso pedagógico. Outrossim, é fundamental para a tomada de decisões sobre os novos caminhos, estratégias ou ações.

Supera-se o paradigma excludente de tê-lo como espaço para lamentações coletivas ou o tribunal de contas onde tudo que o aluno não faz é ressaltado. A perspectiva de Conselho de Ciclo adotada pela SME articula-se como um momento onde o eixo central é o processo de ensino e de aprendizagem fundamental para a transformação da prática pedagógica e avanços na aprendizagem do aluno.

Conselho de Alunos

Assegurado no Regimento Comum das Escolas Municipais de Jundiaí, o Conselho de Alunos é um instrumento muito valioso, principalmente por seu caráter democrático, pois requer a participação ativa e crítica dos sujeitos. Esse é o espaço institucional da palavra e do diálogo.

Considera-se como espaço de puro aprendizado, tanto para os educandos quanto para os coautores do processo educacional, por isso deve ser planejado e não realizado apenas para o cumprimento do regimento.

Avaliação Institucional

A avaliação institucional nada mais é do que a avaliação da instituição “escola”. Ou seja, todos os envolvidos no processo educacional devem avaliar o trabalho desenvolvido por cada um e por todos, no coletivo. Projetos desenvolvidos, decisões pedagógicas, participação efetiva dos coautores, dos protagonistas, de toda comunidade, planos de ensino, horas de trabalho pedagógico coletivo, instrumentos avaliativos escolhidos e o porquê, dentre tantos outros fatores, devem ser levados em consideração ao fazer esse movimento avaliativo. Assim como qualquer avaliação, ela serve para identificar avanços, apontar fragilidades e traçar novos percursos. Tem caráter formativo. Fernandes (2002) afirma que:

A escola que passa por um processo avaliativo sério e participativo descobre sua identidade e acompanha sua dinâmica. Muita coisa aprende-se com esse processo. Mas o que fica de mais importante é a vivência de uma caminhada reflexiva, democrática e formativa. Todos crescem. Os dados coletados mudam, mas a vivência marca a vida das pessoas e renova as esperanças e compromisso com o trabalho qualitativo e satisfatório para a comunidade escolar e para a sociedade. Avaliação Institucional é, portanto, um processo complexo e não há, pronto para consumo, um modelo ideal e



único para as escolas. Ela precisa ser construída. É o desafio de uma longa caminhada possível e necessária.

A Secretaria Municipal de Educação de Jundiaí entende esse momento como crucial para a continuidade efetiva da qualidade do serviço prestado pelas escolas, que se registrem essas avaliações para que se remetam a elas sempre que necessário e para se tornar a memória do caminho trilhado por todos da equipe naquele determinado período de tempo.

Avaliações Externas

É inegável a valia dos indicadores que compõem as avaliações externas na busca de um ensino de qualidade social. Estes instrumentos possibilitam uma gama de informações que subsidiam a implementação de medidas e propostas que auxiliam o percurso na superação das deficiências detectadas na aprendizagem.

Para um impacto positivo, em nossa rede, de modo individual, é destinado um criterioso olhar para esse instrumento. Visto que, seu olhar pela ótica reducionista e tecnicista desconsidera informações preciosas para o processo de planejamento na escola, nas práticas de sala de aula e na formação dos educadores.

A SME comunga que, a qualidade do ensino é “um fenômeno complexo, abrangente e que envolve múltiplas dimensões” (DOURADO, 2007, p.9), portanto, o resultado da avaliação externa não é determinante para proporcionar o selo de qualidade tão almejado. Afinal, o ranqueamento de escolas pelos resultados das avaliações externas sem considerar as múltiplas dimensões do fenômeno de ensino e aprendizagem e as relações do desenvolvimento humano é um grande equívoco, já superado.



7. Referências

- ALARCÃO, Isabel. *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. 2ª. Ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- ANDRADE, Cyrce. A formação lúdica do professor. In: Jogos e brincadeiras: desafios e descobertas. 2 ed. Salto para o Futuro. Ano XVIII, Boletim 07, p. 57-64, maio/2008.
- ANTONIO, Clésio Acilino; LUCINI, Marizete. Ensinar e aprender na educação do campo: processos históricos e pedagógicos em relação. Caderno CEDES. vol.27,n.72, p. 177-195, 2007.
- ARELARO, Lisete Regina Gomes. O ENSINO FUNDAMENTAL NO BRASIL: AVANÇOS, PERPLEXIDADES E TENDÊNCIAS. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 26, n. 92, p. 1039-1066, Especial - Out. 2005.
- ARROYO, M. G. "Ciclos de Desenvolvimento Humano e Formação de Educadores. Educação e Sociedade, Campinas, n. 68, p. 143-162, 1999.
- ARROYO, Miguel G. A educação básica e o movimento social do campo. In: ARROYO, Miguel G.; CALDART, Roseli S. MOLINA, Mônica C. (Orgs.). Por uma Educação do Campo. Petrópolis-RJ: Vozes, 2004.
- ARROYO, Miguel G. *A escola possível é possível?* In: ARROYO, M.G (org).*Da escola carente à escola possível*. São Paulo, Ed. Loyola.1986.
- ARROYO, Miguel G. Ciclos de Desenvolvimento Humano e Formação de Educadores. Educação & Sociedade, ano XX, nº 68, Dezembro/99.
- ARROYO, Miguel G. Currículo, território em disputa. Petrópolis/RJ: Vozes, 2013.
- BAKHTIN, Mikhail. A estética da criação verbal. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BARRETO, Vera. *Paulo Freire para educadores*. São Paulo, Arte & Ciência, 1998
- BENAVENTE, A. As ciências da educação e a inovação das práticas educativas. In: SOCIEDADE PORTUGUESA DE CIENCIAS DA EDUCAÇÃO. Decisões nas políticas e práticas educativas. Porto: SPCE, 1992.
- BORBA, Ângela Meyer. O brincar como um modo de ser e estar no mundo. In: Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: Estação Gráfica, 2006, 33 - 45.
- BRAKLING, Kátia Lomba. Sobre a leitura e a formação de leitores. São Paulo: SEE: Fundação Vanzolini, 2004.



BRANDÃO, Carlos Rodrigues. O Que é Educação. 21ª Ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1988.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Lei nº 9394/96. LDB – Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional. 1996.

BRASIL, Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica. 2013

BRASIL, Ministério da Educação. Indagações sobre. Antônio Flávio Moreira e Miguel G. Arroyo (coordenadores). Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, nov. de 2008.

BRASIL. Congresso Nacional. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação*: Lei n. 9394/96. Brasília, 1996.

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

BRASIL. Elementos conceituais e metodológicos para definição dos Direitos de Aprendizagem e desenvolvimento do Ciclo de Alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do Ensino Fundamental. Brasília: 2012.

BRASIL. Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade / organização Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. - Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília, 1990.

BRASIL. Lei nº. 10.172, de 2001. Estabelece o Plano Nacional de Educação/PNE.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Ensino Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais*: ensino fundamental, 1a a 4a séries. Brasília, 1997. 10v.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Ensino Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais*: ensino fundamental, 5a a 8a séries. Brasília, 1998. 10v.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Caderno de educação especial: a alfabetização de crianças com deficiência: uma proposta inclusiva / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. -- Brasília: MEC, SEB, 2012. [48] p

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: Educação Inclusiva / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. – Brasília: MEC, SEB, 2014. 96 p.



CALDART, Roseli Salete. Por Uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. In: KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete (Orgs.). Educação do Campo: identidade e políticas públicas. Brasília, DF: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 2002.

COELHO, L.M. Escola pública de horário integral. Revista Presença Pedagógica, maio/jun. 1997, n.15

COELHO, L.M.C.C. Escola pública de horário integral: um tempo(fundamental) para o ensino fundamental. 2002. Disponível em: http://www.educacaoonline.pro.br/escola_

CORTELLA, Mario Sergio. A escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos. São Paulo, Cortez: Instituto Paulo Freire, 2006.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais, 1994, Salamanca-Espanha.

Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica/ Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. – Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

ESCOLANO, Augustín. La memoria de la escuela. Vela Mayor, ano IV, n.11, p.07-13, 1997.

FONSECA, Edi. Interações: com olhos de ler, apontamentos sobre a leitura para a prática do professor da educação infantil/Edi Fonseca; Josca Ailine Baroukh, coordenadora; Maria Cristina Carapeto Lavrador Alves, organizadora. São Paulo:Blucher,2012. (Coleção InterAções)

FREIRE, Paulo – Abertura do Congresso Brasileiro de Leitura – Campinas, novembro de 1981.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Esperança. Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido, 5ª ed., Rio: Paz e Terra, 1998.

FREIRE, Paulo. Ação Cultural para a Liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981, 5ª edição.

FREIRE, Paulo. Educação e Mudança. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.
_____. Educação e mudança. 15 ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1979.

FREIRE, Paulo. Educação na cidade. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2001. 144 p.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.



FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 43. ed., São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987, 17ª edição.

FREIRE, Paulo. *Sobre Educação: diálogos (Paulo Freire e Sérgio Guimarães)* – Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1982.

FREIRE, Paulo. *Sobre Educação: diálogos (Paulo Freire e Sérgio Guimarães)* – Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1982.

GADOTTI, Moacir. *Pedagogia da Práxis*. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1998.

GADOTTI, Moacir. *Pedagogia: diálogo e conflito / Moacir Gadotti, Paulo Freire e Sérgio Guimarães*. 4. ed. – São Paulo: Cortez, 1995.

GALIAN E SAMPAIO, *Educação em tempo integral: implicações para o currículo da escola básica*. Agosto 2012

GASPARIN, João Luiz. *Uma didática para a pedagogia histórico-crítica* – 4.ed.rev.e ampl. Campinas, SP: Autores Associados (Coleção Ed.Contemporânea)

GIMENO SACRISTÁN, J. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. 3. ed. .Porto Alegre/RS: ArtMed, 1998.

GIROUX, Henry. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem* - Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

GOMES, A. *Democratização do ensino em questão: a relevância política do fim da reprovação escolar*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

GONÇALVES, Antonio Sérgio. *Reflexão sobre educação integral e escola de tempo integral*. Cadernos Cenpec n.º 2 – Educação Integral – 2006.

GOODSON, Ivor F. *Currículo: Teoria e história*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm
Janeiro, Paz e Terra, 1982

JOLIBERT, J. *Formando crianças leitores de textos*. Porto alegre: Artmed, 1994

JUNDIAI, Imprensa Oficial do Município, 2010. Edição 3438
<http://imprensaoficial.jundiai.sp.gov.br/edicao-3438/>

KLEIMAN, Angela. *Oficinas de leitura: teoria e prática*. São Paulo: Pontes, 1998



KLEIMAN, Angela. Preciso "ensinar" o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever? Cefiel/IEL/Unicamp, 2005-2010

KOPP, Rozanski. TEMPO, ESPAÇO E APRENDIZAGEM Cristiane Rozanski Kopp Arantes Agria Liliamar Hoça

LERNER, Delia. Ler e escrever na escola: o real, o possível, e o necessário/Delia Lerner; trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2002.

LIMA, Elmo de S. Currículo das escolas do campo: perspectivas de rupturas e inovação In: LIMA, Elmo de Souza; SILVA, Ariosto Moura da. Diálogos sobre Educação do Campo. Teresina: EDUFPI, 2011.

LIMA, Mayumi W. de Souza. A cidade e a criança. São Paulo: Nobel, 1989. (Coleção cidade aberta)

MOREIRA, A.F.B. O Campo do currículo no Brasil: os anos 90. In Didática, currículo e saberes escolares. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2000.

MOREIRA, Antonio F.A crise da teoria curricular crítica.in;COSTA,Marisa Vorraber (org). *O currículo nos limiares do contemporâneo*.Rio de Janeiro: DP&A,1998

MOREIRA, Antonio F.B. Os Parâmetros Curriculares Nacionais em questão. *Educação e Realidade*. V.21, no.1, p.9-22. Porto Alegre, 1996.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. Indagações sobre o currículo: currículo, conhecimento e cultura. Brasília: Ministério da Educação, 2007, p. 5 – 21.

Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. A criança no ciclo de alfabetização. Caderno 02 / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. – Brasília: MEC, SEB, 2015.

Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: currículo no ciclo de alfabetização: consolidação e monitoramento do processo de ensino e de aprendizagem: ano 2 : unidade 1 / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. -- Brasília : MEC, SEB, 2012. 47 p.

PERROTTI, Edmir. Confinamento cultural, infância e leitura. São Paulo: Summus, 1990. (Nvas buscas em educação; v.39)

PINTO, Maria Raquel Barreto. Tempo e Espaço Escolares: O (des)confinamento da infância. *Anped*, Santa Catarina, GT Educação Fundamental n.13,2005.

POCHO, Cláudia Lopes. Tecnologia Educacional: descubra suas possibilidades em sala de aula/ Cláudia Lopes Pocho, Márcia de Medeiros Aguiar, Marisa Narcizo Sampaio; Lígia Silva Leite (coord.). 8. Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.



PROVENZANO, Bruna. Percursos da educação integral em busca da qualidade e da equidade / [coordenação editorial e textos Beatriz Penteado Lomonaco, Letícia Araújo Moreira da Silva]. -- São Paulo : CENPEC : Fundação Itaú Social - Unicef, 2013.
[publica.asp?f_id_artigo=145](#)

QUINTEIRO, Jucirema. Infância e Escola: uma relação marcada por preconceitos. Campinas, SP, 2000. (Tese de Doutorado). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas.

Revista Educação, Mais tempo pra quê? Agosto de 2011

Revista Eletrônica de Educação. Ano II, No. 03, ago./dez. 2008.

SACRISTÁN, J. G. e GÓMEZ, A. I. P. Compreender e transformar o ensino. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SAMPAIO, M. das Mercês F. (coord.) *Relatório de análise de propostas curriculares de ensino fundamental e médio*. São Paulo; Brasília: MEC, 2010.

SAMPAIO, M. das Mercês F., FALSARELLA, Ana M., MENDES, Mônica, F. V. A produção intelectual de crítica aos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. In: II Colóquio Luso- Brasileiro sobre Questões Curriculares/VI Colóquio sobre Questões Curriculares.vol 1, p.1-10. Rio de Janeiro: 2004

SAVIANI, Nereide. Saber Escolar, currículo e didática: problemas da unidade conteúdo/método no processo pedagógico. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

SCOCUGLIA, Afonso Celso. *A história da ideias de Paulo Freire e a atual crise de paradigma*. João Pessoa, Ed. Universitária/ UFPB, 1997

SILVA, Tomaz Tadeu. *Documentos e Identidades: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SOARES, Magda Becker. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. Revista Brasileira de Educação. n 25, p. 5-17, jan./abr. 2004.

SOARES, Magda Becker. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, Vera Masagão (Org.) Letramento no Brasil. São Paulo: Global, 2003. p. 89-113

SOARES, Magda. Alfabetização e letramento, 2. edi. São Paulo: Contexto, 2004

SOARES, Magda. Letramento: um tema em três gêneros. 2. edi. Belo Horizonte: Autentica, 2001.

STRECK, Danilo(org) *Paulo Freire: ética, utopia e educação*, Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.
VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1987.



Prefeitura de **Jundiaí**
Cuidar da cidade é cuidar das pessoas

**Secretaria
de Educação**



COMISSÕES DE ELABORAÇÃO DO DOCUMENTO

Grupo I – O Currículo no Ensino Fundamental

Adriano Alberto Costa – EMEB Américo Mendes
 Alexandra Severino C. Kneupp – EMEB Ivo de Bona
 Alexandre Luiz da Silva – EMEB Pedro de Oliveira
 Ana Lúcia Cassiano Frassi – EMEB Marly de M. Mendes Pereira
 Ana Lúcia P. Kalmar – EMEB Dr. José Romeiro Pereira
 Ana Paula Roncolleta Rojas – EMEB Pedro de Oliveira
 Andréia Cayres Mazoni Sobrinho – EMEB Prof. Antonio Adelino Marques da Silva Brandão
 Antonio Vieira de Souza – EMEB Profª Isabel Christina Marques de Oliveira
 Cícera A. Escoura Bueno – EMEB Profª Odila Richter
 Cláudia Alessandra Ubinha – SME / DEB - EF
 Eliza Regina F. Domiciano – EMEB Profª Maria José Maia de Toledo
 Érica Fernanda de Oliveira Menezes – SME / DEB - EF
 Janaina G. de S. Mota – EMEB Fátima Aparecida D. dos Santos Pandolpho
 Jaqueline S. Lima – EMEB Prof. Luiz Biela de Souza
 Juliana A. S. Carrasco – EMEB Prof. Flávio D' Angieri
 Juliana Fávaro Polli – EMEB Profª Beatriz Blattner Pupo
 Leslie Savietto – EMEB Profª Odila Richter
 Maria de Lourdes Baptistella – EMEB Prof. Joaquim Candelário de Freitas
 Mariana Angelita Rodrigues – EMEB Profª Fátima Pandolpho
 Marila Martins de Moura – EMEB Profª Beatriz Blattner Pupo
 Marineide Vilas Boas – SME / DEB - EF
 Nilza Ap. P. Franco de Godoy – EMEB Pedro de Oliveira
 Odalice F. Brestschaft – EMEB Profª Marina de Almeida Rinaldi Carvalho
 Paula Priscila F. Vancini – EMEB Américo Mendes
 Paulo Henrique Ferreira – EMEB Prof. Luiz Biela de Souza
 Regiane Forti Reis – EMEB Prof. Fábio Rodrigues Mendes

Grupo II – Eixos Referenciais no Currículo

Ana Cláudia Ap. Barbosa – EMEB Prof. Oscar Augusto Guelli
 Ana Paula Freguglia – EMEB Prof. José Leme do Prado Filho
 Andréa Araújo de Arruda Silva - SME / DEB - EF
 Andrea Rose Ribeiro Estevam – Núcleo de Arte, Educação e Cultura
 Carina C. G. Vieira Franco – Diretoria de Educação Inclusiva
 Caroline de Faria Begiato – EMEB Profª Janet Ferreira Prado
 Cristina Aparecida Buscato dos Santos - SME / DEB - EF
 Débora Regina Ferreira Cesaroni – Diretoria de Educação Inclusiva
 Edilene de Souza Visnardi – EMEB Prof. Flávio D' Angieri
 Elaine Aparecida Santos Ferreira - EMEB Profª Janet Ferreira Prado
 Elaine C. Souza B. Netto – EMEB Prof. Joaquim Candelário de Freitas
 Emília A. S. dos Anjos - EMEB Judith Almeida Curado Arruda
 Joyce R. da Mota Iole – EMEB Judith Almeida Curado Arruda
 Lígia Daiane Luz – Centro de Informática



Luciana Sampaio Nagashima – EMEB Judith Almeida Curado Arruda
 Maria Cristina Milena Abril Santos – EMEB Deputado Ranieri Mazzilli
 Marina Fernanda Santos Rozado – EMEB Prof. José Leme do Prado Filho
 Marjorie S. Ferreira Bolognani – EMEB Profª Marly M. Mendes Pereira
 Nilmara de Souza Costa Dala Vechia – SME / Diretoria de Educação Inclusiva
 Patrícia Alves Salido – EMEB Deputado Ranieri Mazzilli
 Raquel Elisabete de Oliveira Santos – EMEB Prof. Carlos Foot Guimarães
 Renata F. M. Saviato – Diretoria de Educação Inclusiva
 Rosana de Almeida Resende Lima - SME / DEB – EF
 Roseli Mariano – EMEB Prof. Fábio Rodrigues Mendes
 Sandra A. Torres – EMEB Profª Glória da Silva Rocha Genovese
 Silvana Costa Ramos- EMEB Prof. Fábio Rodrigues Mendes
 Silvana E. Martini – EMEB Marcos Gasparian
 Tânia Zilda Pinto Barros - EMEB Profª Melânia F. Barbosa
 Telma R. de Lima – Núcleo de Educação Socioambiental
 Valdineia Aparecida do Nascimento – SME / Diretoria de Educação Inclusiva
 Virgínia G. Fioratto – EMEB Profª Melânia Fortarel Barbosa

Grupo III – Eixos Metodológicos

Adriana Aparecida s. de Matos – EMEB Deodato Janski
 Aline Maria Anselmo Magalhães – EMEB Dr. José Romeiro Pereira
 Ana Cristina dias Rocha Lima – EMEB Profª Anna Rita Alves Ludke
 Driely Gomes – EMEB Antonino Messina
 Elenilda R. L. Gonçalves – EMEB Profª Geralda Berthola Facca
 Helder Lima – EMEB Prof. Pedro Clarismundo Fornari
 Karen Silva Merlim – EMEB Prof. Flávio D' Angieri
 Kátia Fernanda Piazzentin Tresso - SME / DEB - EF
 Laura Rizzi Rancoleta – EMEB Prof. Oscar Augusto Guelli
 Leandro Paulo S. Araujo – EMEB Ivo de Bona
 Leandro Thomazini – EMEB Prof. Carlos Foot Guimarães
 Marcela Pergolizzi – EMEB Profª Rute Miranda Duarte Sirilo
 Maria Clara de P. B. Leal – EMEB Prof. Geraldo Pinto Duarte Paes
 Marisa De Salvo Miotti - SME / DEB – EF
 Paula Andreia de Souza – EMEB Luzia Francisca de Souza Martins
 Priscila Coscarella – EMEB Prof. Nassib Cury
 Rita de Cássia Stella Busato - SME / DEB - EF
 Selma Regina de Oliveira – EMEB Rotary Clube
 Sibebe Scavone dos Santos – EMEB Prof. Nassib Cury
 Silvana Bellini – EMEB Comendador Hermenegildo Martinelli
 Solange Miguel Vaz - EMEB Deodato Janski
 Telma Regina Davini Rossini – EMEB Comendador Hermenegildo Martinelli

Grupo IV – Tempos e Espaços Escolares

Adriana M. Ketterman – EMEB Profª Maria Angélica Lorençon
 Ana Cristina L. S. Guimarães – EMEB Prof. Anézio de Oliveira



Carmen Sílvia Nalli Bulhões - SME / DEB - EF
 Fernanda C. M. Soares – EMEB Prof. João Luiz de Campos
 Flávia Cristina S. Peres – EMEB Antonio Loureiro
 Lília Regina Cereser D’Ambrosio – EMEB Prof. Luiz Biela de Souza
 Luciana O. Rocheti – EMEB Prof. Lázaro Miranda Duarte
 Marlene Aparecida Mazon – EMEB Prof. Nassib Cury
 Paula Cristiane Polizio Bogajo - SME / DEB – EF
 Priscila Pereira Joânico – EMEB Profª Maria Angélica Lorençon
 Rosana Maria Venditti Prates - EMEB Profª Isabel Christina Marques de Oliveira
 Sandra Regina F. Reis – EMEB Antonio Loureiro
 Simone R. B. de Souza – EMEB Profª Aparecida Merino Elias

Grupo V – Avaliação

Alessandra Siqueira lebrão de Faria - EMEB Profª Armanda Santana Polenti
 Alzeni Caldas C. Toledo – EMEB Profª Glória da Silva Rocha Genovesi
 Camila Fernandes de Freitas – EMEB Duílio Mazieiro
 Cinthia Rizzato Polônio - SME / DEB - EF
 Eliza Maria de Aquino – EMEB Profª Armanda Santana Polenti
 Érica C. C. Silva Zanoto – EMEB Profª Maria José Maia de Toledo
 Gisele Aparecida Guilhen Müller - SME / DEB - EF
 Isabella Souza e Silva – EMEB Profª Armanda Santana Polenti
 Lucinéia M. Máximo – EMEB Aparecido Garcia
 Lucineide Anita Frezza – EMEB Prof. Pedro Clarismundo Fornari
 Margarete D. de Campos – EMEB Prof. Lázaro Miranda Duarte
 Marianna I. Di Dario – EMEB Profª Armanda Santana Polenti
 Noeli C. Martho – EMEB Profª Anna Rita Alves Ludke
 Paula Vicente de O. Santos – EMEB Profª Glória da Silva Rocha Genovese
 Raquel G. Fernandez – EMEB Aparecido Garcia
 Rosangela C. F. Rodrigues – EMEB Irmã Flórida Mestag
 Samantha Carnio Ferreira – EMEB José Sciamarelli Sobrinho
 Taís Vito Vieira – EMEB Antonino Messina
 Tania R. R. S. Silva – EMEB Irmã Flórida Mestag
 Thatiana Ajudarte Bonelli – EMEB Prof. Anézio de Oliveira
 Ulysses Faria Lopes – EMEB Duílio Mazieiro
 Valdinei C. Barbosa – EMEB Profª Rute Mirante Duarte Sirilo
 Yoná Ramires F. Fasoli – EMEB Luzia Francisca de Souza Martins
 Zenilda Santos Anjos – EMEB Profª Cesarina Fortarel Gonçalves Dias



Outras informações que poderão compor o histórico "geral":

A trajetória do Ensino Fundamental no município de Jundiaí

(Algumas já estão incluídas no histórico da Proposta Curricular de Educação Infantil, outras são necessárias para complementá-lo.)

- Decreto Municipal nº 16.664, de 28 de janeiro de 1998 – Aprova o Regimento Comum das Escolas Municipais de Educação Básica de Jundiaí.
- Jornada única de 30 horas.
- Modalidades organizativas.
- Parâmetros em Ação - 1999-2000.
(Nesse período, para os professores do 2º ao 4º Ano do Ensino Fundamental)
- PROFA – Programa de Formação de Professores Alfabetizadores – 2000-2001.
(2000 - para os professores do 1º Ano do Ensino Fundamental e Grupo 6 da Educação Infantil; 2001 - para os professores do 1º ao 4º Ano do ensino Fundamental)
- 2010 a 2013 – Adotado material didático da Fundação Bradesco (Programa Educa+Ação) para os alunos do Ensino Fundamental.
- 2012 – 40%
 - Adoção de livros didáticos de Inglês: Coleção Surprise, surprise (Editora Oxford), para o 1º ao 5º Ano, e Heads up (Editora Oxford), para o 6º ao 9º Ano do Ensino Fundamental.
- 2013 – Criação da Equipe de Professores Orientadores de Música, com o objetivo de prover orientação aos profissionais da Escola no desenvolvimento da Educação Musical, tendo como foco a formação continuada em serviço.
- 2014 – Definição da nova jornada semanal de trabalho, respeitando a "Lei do Piso" – aplicação plena do 1/3 extra-classe.
 - inclusão da disciplina Arte no quadro curricular do Ensino Fundamental
 - 1º ao 3º Ano do Ensino Fundamental - adotada a Coleção Ciranda, da Editora Mathema (já utilizada pela Educação Infantil)
 - 4º e 5º Ano do Ensino Fundamental, adotados livros didáticos:
 - Língua Portuguesa e Ciências: Projeto Presente - Editora Moderna.
 - Matemática: Coleção Saber Matemática – Editora FTD
 - História e Geografia: Projeto APIS – Editora Ática
- 2015 – Adotados os livros didáticos para os alunos do 1º ao 5º Ano do Ensino Fundamental.