



**DIRETRIZES PEDAGÓGICAS PARA A
ESCOLA DE ENSINO FUNDAMENTAL EM
TEMPO INTEGRAL**

**Secretaria da Educação de Sorocaba
Diretoria de Área de Gestão Pedagógica 2016**



**Prefeitura de
SOROCABA**

Prefeito

Antonio Carlos Pannunzio

Vice-Prefeita

Edith Di Giorgi

Secretário da Educação

Prof. Me. Flaviano Agostinho de Lima

Diretora de Área de Gestão Pedagógica

Prof.^a Ma. Waldirene Malagrine Monteiro (Org.)

Divisão de Apoio Técnico-Pedagógico

Prof.^a Francismari Aparecida Milche
Prof.^a Ana Lucia Acquaviva Carrano
Daniela Fernandes
Prof. Marcio Bortolli Carrara
Prof.^a Rosângela Cristina de A. M. Venditti

Divisão de Educação Especial

Prof.^a Sílvia Souza Elias dos Santos
Prof.^a Raquel Proença Branco Ruiz
Prof.^a Leila Regina Oliveira Chinelato

Supervisores de Ensino

Prof.^a Ana Rosa Rezende
Prof. Antonio Carlos Arantes
Prof.^a Aparecida Ferreira da Silva Gutierrez
Prof.^a Ma. Claudia Milaré de Toledo Lusivo
Prof.^a Daniela de Ávila Pereira Lourenço
Prof.^a Edmara Aparecida Parra Melati
Prof. Me. Everton de Paula Silveira
Prof.^a Gilsemara Vasques Rodrigues Almenara
Prof.^a Jessimeire Alessandra Domingues Costa Grosso
Prof. Luiz Fábio Santos
Prof.^a Ma. Márcia de Fátima Delanholo Sturm
Prof.^a Maria Cristina Camargo
Prof.^a Paula de Fátima Soares Cosmin
Prof.^a Ma. Paula Medeiros Prado Silvestrini
Prof.^a Roberta Rodrigues da Paz Oliveira
Prof.^a Ma. Rogéria Fernandes do Nascimento
Prof.^a Ma. Sara Aparecida Pereira
Prof.^a Ma. Solange Aparecida da Silva Brito
Prof. Dr.^a Sonia Piaya Marinho Munhós

Gestores de Desenvolvimento Educacional

Prof.^a Andreia Ignácio Pinto Rolim
Prof.^a Ma. Bianca Barrochelo Caiuby
Prof.^a Conceição Aparecida Artuzzo de Andrade Gazzi
Prof.^a Daniele Pereira Ponti
Prof.^a Francine Aparecida de Lira Almeida
Prof.^a Kátia Cristine Martins
Prof.^a Kátia Regina Silva Silveira
Prof. Luis Gustavo Maganhato
Prof.^a Nanci de Quevedo Álvares Cavalheiro
Prof.^a Scarlet Aparecida Gracia
Prof.^a Silmara Eliana de Souza Aceituno
Prof.^a Viviane Scalise Liberatoscioli Arruda

Elaboração

Prof. Dr. Alexandre Silva Simões (UNESP)
Ana Flavia Locatelli (Nutricionista- SAE- SEDU)
Prof. Dr. Antônio Cesar Germano Martins (UNESP)
Prof.^a Ma. Bianca Barrochelo Caiuby (SEDU)
Prof.^a Conceição Aparecida Artuzzo de Andrade Gazzi (SEDU)
Prof.^a Daniele Pereira Ponti (SEDU)
Prof.^a Francismari Aparecida Milche (SEDU)
Prof.^a Kátia Cristine Martins (SEDU)
Prof.^a Katia Regina Silva Silveira (SEDU)
Prof.^a Dr.^a Katia Stocco Smole (MATHEMA)
Prof. Luis Gustavo Maganhato (SEDU)
Prof.^a Margareth Pedroso (SEDU)
Mariana Battaglin Vilas Boas (Nutricionista- SAE- SEDU)
Prof.^a Ma. Patrícia Cândido (MATHEMA)
Prof.^a Ma. Patricia Romão Ferreira (SEDU)
Prof. Me. Pedro Luís Rodrigues (SEDU)
Prof. Rafael Ramos Castellari (SEMA)
Renata Gonçalves Falcato (Nutricionista- SAE- SEDU)
Prof.^a Ma. Waldirene Malagrine Monteiro (SEDU)

Contribuições

Aline Corrêa dos Santos Almeida (SEDU)
Prof. André Vilela (CEDAC)
Comitê Executivo de Atualização do Marco Referencial da Rede Municipal de
Ensino de Sorocaba
Prof. Gilmar Felipe Piccin de Lima (SEDU)
Prof. Leandro Aparecido Soares (SEDU)
Magda de Barros Cardoso (SEDU)
Prof^a Maria Elaine de Oliveira Cardoso (SEDU)
Prof^a Maria Isabel Leite (SEDU)
Prof^a Mariane Bolina Martins (SEDU)
Prof^a Ma. Rogéria Fernandez do Nascimento Beranger (SEDU)
Prof.^a Ma. Solange Aparecida da Silva Brito (SEDU)
Prof.^a Valdirene Aparecida Nicoláu Nobrega Antunes (SEDU)

Prefácio

Nos últimos anos, a Secretaria da Educação de Sorocaba, no intuito de garantir registros dos procedimentos referentes ao trabalho pedagógico e administrativo desenvolvidos nas escolas públicas municipais, tem instituído um exercício de autoria coletiva publicando cadernos de orientações e diretrizes. Em alguns casos, essas publicações referem-se a estudos feitos em comissões e comitês, compostos por representatividade dos diferentes segmentos do magistério e/ou profissionais da educação, envolvendo também técnicos da própria Secretaria. O caderno que ora é levado ao conhecimento e consulta pública é fruto de reflexões acerca de estudos, práticas e ações realizadas em diferentes tempos e espaços. Desde a implantação da “Oficina do Saber”, em 2007, quer seja a partir de movimentos instituídos pela Secretaria da Educação ou, por iniciativa daqueles que vivem a rotina do “tempo integral” nas instituições escolares, que gestores, professores, técnicos, e comunidade escolar vem se debruçando a estudar sobre a temática, sendo importante destacar:

- ✓ As ações formativas ocorridas, desde o momento da implementação da “Oficina do Saber”, que à época eram planejadas e realizadas pelos Diretores, Orientadores Pedagógicos, Professores Educadores Comunitários e Gestores de Desenvolvimento Educacional, envolvidos diretamente com o projeto/programa;
- ✓ Os esforços e contribuições da comissão instituída pela *Portaria SEDU/GS 23/2014, que [dispunha] sobre criação de Comissão de Estudos do Programa Escola Viva – Oficina do Saber*;
- ✓ O trabalho da “força-tarefa”, que envolveu representantes das escolas que atendiam alunos, pelo até então, “Programa Escola em Tempo Integral – Oficina do Saber”, que ao longo dos meses de abril e maio de 2016 se reuniram semanalmente, com o intuito de contribuir com a publicação da Instrução SEDU/GS nº 24 de 20 de julho de 2016;
- ✓ Estudos e reflexões feitas pelos gestores de desenvolvimento educacional que acompanharam e/ou acompanham as ações que envolvem a Escola de Ensino Fundamental em Tempo Integral desta rede;

- ✓ Contribuições externas e internas a partir de parcerias diversas com instituições de assessoria; universidades e outras secretarias municipais.

Neste contexto e considerando que um documento de autoria coletiva traz em sua dinâmica um exercício árduo que perpassa por escolhas e enfrentamentos para a definição, não somente de sua estruturação, mas também, para com os limites e possibilidades que o texto enseje, o caderno ora apresentado oportuniza reflexões acerca, não somente dos espaços e tempos da escola que se quer “integral”, mas também permite refletir sobre que “infância” se constituirá nesses espaços e tempos.

Tendo como propósito a perspectiva de *apresentar as orientações que nortearão a Educação Integral na Escola de Ensino Fundamental em Tempo Integral*, que vive um momento de reestruturação, reorganização e qualificação visando consolidar-se enquanto política pública, cabe ressaltar que o documento, que agora se materializa, coloca à disposição das instituições educativas as escolhas epistemológicas sobre o lugar da infância num espaço de educação institucionalizado; as tessituras dos espaços e oportunidades educativas; a organização do Trabalho Pedagógico a partir de modalidades organizativas e por fim, os Eixos Estruturantes dos saberes a serem problematizados na proposta da Escola de Ensino Fundamental de Tempo Integral.

Tem-se por expectativa que as reflexões aqui expostas possam inspirar as instituições educacionais a participarem do processo de reestruturação, reorganização, qualificação e (re)significação da Escola de Ensino Fundamental em Tempo Integral. Sabe-se que esse é um anúncio acerca, que consolida movimentos anteriores, mas que não deixa de ser preliminar, visto que se reconhece que ainda há um longo percurso a ser trilhado para que a Escola de Ensino Fundamental em Tempo Integral esteja, de fato, garantida enquanto política pública.

Solange Aparecida da Silva Brito
Supervisora de Ensino

Sumário

Apresentação	10
Introdução	12
1. O lugar da Infância num espaço de educação institucionalizado	16
1.1. A Escola de Ensino Fundamental em Tempo Integral: tessituras de tempos e oportunidades educativas	19
1.2.1. O currículo e a Escola de Ensino Fundamental em Tempo Integral: nós fazemos o currículo e ele nos faz.	23
2. A Organização do Trabalho Pedagógico	27
2.1. Modalidades Organizativas do Trabalho Pedagógico	29
2.2. Avaliação	39
2.2.1. Documentação Pedagógica	41
2.3. As atividades permanentes na organização o trabalho pedagógico da Escola de Ensino Fundamental em Tempo Integral	44
2.4. Eixos Estruturantes	53
2.4.1. Alfabetização Matemática	55
2.4.2. Experiências Literárias	61
2.4.3. Fruição Estética	66
2.4.4. Pensamento Científico	80
3. Considerações	88

4. Referenciais..... 89

5. Anexos 101

Apresentação

Este documento tem como objetivo apresentar as orientações que norteiam a Educação Integral na Escola de Ensino Fundamental em Tempo Integral, que se constitui como política pública de ampliação do tempo, dos espaços e das oportunidades educativas no município de Sorocaba.

As ideias que geraram este texto vêm sendo construídas pela Secretaria da Educação do município de Sorocaba há algum tempo em torno de grupos de trabalho, de observações de práticas didáticas, de encontros formativos junto aos profissionais da educação, do diálogo com parcerias internas e externas e dos estudos realizados pela equipe técnico-pedagógica desta Secretaria. O mapeamento que deu origem à estrutura deste documento parte de pressupostos teóricos e marcos legais que subsidiam a implantação ou reformulação das propostas curriculares relacionadas aos princípios da Educação Integral na Escola em Tempo Integral. O momento de início deste texto foi marcado pela necessidade de reestruturação do Projeto Oficina do Saber e dos encaminhamentos constitutivos da Escola em Tempo Integral como política pública. Nesse percurso, aconteceram muitas idas e vindas, demarcadas por algumas rupturas quanto aos aspectos operacionais, administrativos e pedagógicos, bem como dos necessários ajustes quanto à própria concepção que se pretendia perseguir.

Nesse sentido, a elaboração deste caderno ensejou produzir, para além das orientações técnicas, reflexões em torno da prática educativa e refere-se a algumas escolhas teóricas, diante de tantas outras produzidas na comunidade científica. Salienta-se ainda que, por se tratar de um texto construído coletivamente, o leitor encontrará nuances e marcas de autoria, diante das temáticas abordadas.

Sendo assim, o documento está organizado em duas partes, conforme segue:

Na primeira parte do documento são apresentados os temas relacionados à infância, à Escola de Ensino Fundamental em Tempo Integral, os marcos legais e uma breve contextualização histórica, com o objetivo de explicitar a concepção de educação integral e a proposta da Escola de Ensino Fundamental em Tempo Integral no município de Sorocaba.

Na segunda parte, elegemos discorrer sobre o tema relacionado à Organização do Trabalho Pedagógico, em consonância aos propósitos

curriculares, por meio de ações coletivas, da organização administrativa e pedagógica, bem como da articulação destes às diversas áreas do conhecimento e à função social da escola.

Introdução

Ao compreender a escola como espaço constitutivo de diferentes saberes, de socialização e como locus de formação, torna-se oportuno salientar o caráter dinâmico que caracteriza a gestão da aprendizagem na Escola de Ensino Fundamental em Tempo Integral para a viabilização das singularidades dessa proposta pedagógica.

Com vistas à concretização de uma educação integral, compete ao educador mobilizar, por meio de sua intervenção, os saberes, sentidos e significados inseridos nesse processo de ensino e de aprendizagem.

As reflexões sobre a ampliação dos tempos e espaços na Educação Integral estão presentes na agenda da política educacional brasileira, inscrita em legislações, como podemos observar na Constituição Federal de 1988, em seu artigo 205, ao estabelecer que:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

E pontua, em seu artigo 227:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (BRASIL, 1988).

Outras legislações possuem artigos que reforçam a educação em tempo integral, mostrando sua importância, como o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), a Lei de Diretrizes e Bases n.º 9.394/1996, que prevê essa ampliação de jornada a critério dos sistemas de ensino; a Lei n.º 10.172/2001, que institui o Plano Nacional de Educação, bem como sua mais nova versão, por meio da Lei n.º 13.005/2014; o Projeto de Lei 1.083/2016, que aprova o PEE; e a Lei n.º 11.133/2015, que institui o Plano Municipal de Educação no município de Sorocaba, que retoma e valoriza a educação integral como possibilidade de formação ampla da pessoa; a Portaria Normativa Interministerial n.º 17/2007, que institui o Programa

Mais Educação, visando fomentar a educação integral a crianças, adolescentes e jovens; a Lei n.º 11.494/2007, que regulamenta o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização do Magistério, que veio a estabelecer duas variações de custo por aluno: a versão integral e a versão parcial – o impacto dessa lei, a partir de sua Portaria n.º 873, de 1.º de julho de 2010, possibilitou um incentivo financeiro aos municípios que oferecessem matrículas de jornada integral.

Para além da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 9.394/1996, o Decreto n.º 7.083/2010, que dispõe sobre o Programa Mais Educação, mostra-se mais específico e traz, em seu artigo primeiro, uma definição sobre a escola em tempo integral, como se pode observar abaixo:

Considera-se educação básica em tempo integral a jornada escolar com duração igual ou superior a sete horas diárias, durante todo o período letivo, compreendendo o tempo total em que o aluno permanece na escola ou em atividades escolares em outros espaços educacionais (Art. 1.º, § 1.º).

O mesmo decreto também traz detalhadamente as áreas que devem ser privilegiadas na educação em tempo integral, esclarece sobre a utilização de espaços públicos, o estabelecimento de parcerias com órgãos ou instituições locais e aponta para as principais características da educação integral.

Essa concepção de educação em tempo integral pressupõe mudanças paradigmáticas em relação aos mais diversos aspectos da organização política e social, começando pela própria escola a ser vista como articuladora de potenciais educativos, não só saberes, mas também espaços e ações. No artigo sétimo, o mesmo Decreto que dispõe sobre o Programa Mais Educação, aponta os programas responsáveis pela assistência financeira, que são o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), mediante adesão do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) e do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE). Esse decreto foi importante para impulsionar a adesão de muitas escolas em todo o país.

Destacam-se também o Plano de Desenvolvimento da Educação e o Plano de Metas “Compromisso Todos pela Educação” (2007), que trazem a temática em suas diretrizes. O Parecer CNE/CEB n.º 07/2010, de 07/04/2010, que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, também enfatiza

e evidencia, em seu texto, a importância da ampliação do tempo escolar. A Conferência Nacional de Educação (CONAE) 2010 foi um espaço social de discussão da educação brasileira, articulando as diferentes instituições e agentes da área da Educação, da sociedade civil e dos governos, em prol da construção de um projeto e de um Sistema Nacional de Educação como política de Estado. Esse projeto resultou num documento final onde se encontram diversos pontos sobre a educação em tempo integral, fazendo uma reflexão ampla e relevante sobre a ampliação da jornada diária. Por fim, os Planos Nacional, Estadual e Municipal de Educação, trazem evidenciada, em uma de suas metas, a de número 6, o oferecimento de educação de tempo integral.

No ano de 2007, a Secretaria da Educação de Sorocaba iniciou seus estudos com o intuito de implementar uma política de educação integral no município, sob os princípios da Cidade Educadora. De outro lado, desde 2001, o Ministério da Educação, por meio do Plano Nacional da Educação, fomentava a reflexão sobre educação integral, como uma das prioridades para o Brasil neste novo século.

Naquele momento, a Secretaria da Educação considerou como critérios de ingresso ao projeto, alunos matriculados nas 3.^a e 4.^a séries do ensino fundamental e oriundos de famílias sob vulnerabilidade física, emocional e social.

Já em 2008, o atendimento foi ampliado para as demais séries do Ensino Fundamental I, de acordo com as necessidades de cada instituição escolar, ampliando as oportunidades educativas com o objetivo de desenvolver as competências básicas de leitura, escrita, raciocínio lógico, operações matemáticas e resolução de problemas, por meio de quatro grandes eixos: linguagem, lógica e leitura; percepções artísticas e estéticas; corporeidade e movimento e desenvolvimento social. Organizados em oficinas, no contra-turno escolar, esses eixos privilegiaram a identidade sociocultural, o desenvolvimento de atividades necessárias para a participação social e a cultura da paz pelo desenvolvimento das atitudes de autorrespeito, respeito mútuo, solidariedade, justiça e diálogo.

A partir de 2014, houve uma reformulação do Programa Escola em Tempo Integral – Oficina do Saber, que passou a ser regulamentado pela Resolução SEDU/GS n.º 35 de 01/10/14, que instituiu o Programa Escola Viva – Educação Integral em Tempo Integral, constituído pelos projetos: Oficina do Saber, Clube da Escola, Musicalização, Roteiro Educador, Salas de Leitura: Novos Olhares e Bebeteca.

A Resolução SEDU/GS n.º 03 de 27/01/15 regulamentou o Projeto Oficina do Saber e trouxe algumas mudanças: a redução da jornada do aluno, a adequação dos eixos, a substituição dos prestadores de serviço por professores PEB I e II com carga suplementar e/ou contratos de trabalho, visando a qualificação dos processos de ensino e de aprendizagem, além do oferecimento de formação continuada aos professores, por meio de assessorias e parcerias.

Até o primeiro semestre de 2016, a Secretaria da Educação de Sorocaba avançou em ações relacionadas à implementação da política da Educação Integral em Tempo Integral, oferecendo situações de ensino e de aprendizagem na jornada ampliada, alinhadas aos pressupostos teóricos e metodológicos das diversas linguagens e áreas do conhecimento. Destacou-se o envolvimento de 32 das 46 escolas de Ensino Fundamental da rede municipal de Sorocaba, cujo desenvolvimento das ações pedagógicas buscou consolidar-se nos diferentes espaços educativos (escolas, espaços da comunidade e prédios específicos), somente com profissionais da área da educação: gestores, técnicos, docentes efetivos com carga suplementar¹, docentes contratados e estagiários, então responsáveis pelo desenvolvimento do projeto.

Diante do exposto, busca-se consolidar a Escola de Ensino Fundamental em Tempo Integral como Política Pública, assumindo um novo formato, não mais com professores com carga suplementar e sim com docentes efetivos, que iniciaram suas atividades a partir do segundo semestre de 2016, visando qualificar a prática educativa. Atualmente, das 47 (quarenta e sete) escolas de Ensino Fundamental que compõem a Rede Municipal de Ensino de Sorocaba, 17 (dezessete) oportunizam o atendimento em Tempo Integral, totalizando 156 (cento e cinquenta e seis) turmas com 4.386 (quatro mil, trezentos e oitenta e seis) alunos.

¹ Refere-se à Redação dada pela Lei n.º 8.119, de 29 de março de 2007, art. 31 – Poderá o docente, além da jornada obrigatória, assumir carga suplementar de trabalho, assim estabelecida: I – PEB II, além da jornada obrigatória, assumir carga suplementar, desde que sua somatória não ultrapasse o limite máximo de 40 (quarenta) horas semanais, considerando-se a HTP; II - O PEB I e II, além da jornada de trabalho obrigatória, assumir carga suplementar de atividades educacionais desenvolvidas no turno inverso, cujo total não ultrapasse 44 (quarenta e quatro) horas semanais, incluindo-se a HTP, não se incorporando e não constituindo salário base para nenhum efeito legal. Parágrafo único – A jornada cumprida a título de Carga Suplementar de Trabalho será constituída de horas-aulas e HTP, valendo apenas para o ano letivo ao qual corresponda a atribuição. Disponível em http://www.camarasorocaba.sp.gov.br/sitecamara/proposituras/verpropositura?numero_propositura=4599&tipo_propositura=1, acesso em 18/08/2016, 15h10min.

1. O lugar da Infância num espaço de educação institucionalizado

(...) Deliberam e decidem sobre o destino das crianças. Mas a ninguém ocorreria perguntar à própria criança o que ela acha, se está de acordo. Afinal, o que ela teria a dizer? (Korczak, 1986, p.71).

Faz-se oportuno considerar o lugar da infância e da participação da criança em seu processo de ensino e de aprendizagem. Nessa perspectiva, os estudos realizados por Sarmiento (2005) aduzem ao conceito de “Culturas da Infância”, inseridas na compreensão da Sociologia da Infância, esta última compreendida como a capacidade das crianças se relacionarem com o mundo em que vivem, ao construírem de forma sistematizada os significados do mundo e de sua atuação intencional, que são diferentes dos modos adultos de significação e ação. Destaca-se, dessa forma, a pluralização do conceito ao refletir sobre as diversas formas e conteúdos correlacionados às culturas infantis por serem produzidas de maneira societal². Desse modo, relações de gênero, de classe e proveniência étnica, assim como a “marca” da geração assinalam um lugar da infância na produção cultural, assim anunciadas nas palavras de Sarmiento:

A infância é concebida como uma categoria social do tipo geracional por meio da qual se revelam as possibilidades e os constrangimentos da estrutura social. O desafio a que nos propomos é interrogar o modo como constructos teóricos como “geração” e “alteridade” se constituem como portas de entrada para o desvelamento dos jardins ocultos em que as crianças foram encerradas pelas teorias tradicionais sobre a infância e de como esse conhecimento se pode instituir em novos modos de construção de uma reflexividade sobre a condição de existência e os trajectos de vida na actual situação da modernidade (2005, p. 363).

Diante de tais pressupostos é possível afirmar que a infância é historicamente construída a partir dos efeitos na evolução das representações e do estatuto social sobre as crianças, que regem as possibilidades das interações entre seus pares e com os adultos. Dessa maneira, Sarmiento complementa ao dizer que a infância

é historicamente construída, a partir de um processo de longa duração que lhe atribuiu um estatuto social e que elaborou as bases ideológicas, normativas e referenciais do seu lugar na sociedade. Esse processo, para além de tenso e internamente contraditório, não se esgotou. É continuamente actualizado na prática social, nas interações entre

² Relativo à sociedade, sobretudo considerada do ponto de vista da sua estrutura, organização ou função; próprio da vida em sociedade.

crianças e nas interações entre crianças e adultos. Fazem parte do processo as variações demográficas, as relações econômicas e os seus impactos diferenciados nos diferentes grupos etários e as políticas públicas, tanto quanto os dispositivos simbólicos, as práticas sociais e os estilos de vida de crianças e de adultos. A geração da infância está, por consequência, num processo contínuo de mudança, não apenas pela entrada e saída dos seus actores concretos, mas por efeito conjugado das acções internas e externas dos factores que a constroem e das dimensões de que se compõe (SARMENTO, 2005, p.366).

Nesse sentido, salienta-se uma separação do mundo dos adultos numa construção moderna da infância, o que correspondeu a processos de constituição de espaços institucionalizados para crianças, dentre outros, a destacar: creches e escolas públicas.

Ainda segundo Sarmento,

a generalização da escola e a sua transformação como escola de massas promoveram, num movimento comum, a institucionalização da infância e da escola pública, movimento este que não deixou de se expandir continuamente até hoje [...] (SARMENTO, 2005, p.367).

Isso, de certa forma, promoveu significativamente um complexo atrelado à exclusão das crianças do espaço-tempo vivido em sociedade. Superar o efeito da negatividade constituinte da infância é o que compete esclarecer à Sociologia da Infância³, mediante a perspectiva de espaços institucionalizados, que necessitam considerar “a infância e a criança como seres sociais plenos, dotados de capacidade de acção e culturalmente criativos” (op.cit). A esse desafio hermenêutico, Corsaro (1997) reitera a constituição das identidades individuais de cada criança, de seu estatuto social e na superação de uma concepção “adultocêntrica” de criança. Nessa abordagem, ainda segundo Corsaro (2002, 2009 e 2011), compreende-se que a atuação da criança deve ser mais interativa, de reprodução interpretativa. Nas palavras do autor, o termo

³ O campo da Sociologia da Infância tem ocupado um espaço significativo no cenário internacional, por propor o importante desafio teórico-metodológico de considerar as crianças atores sociais plenos. Falar das crianças como atores sociais é algo decorrente de um debate acerca dos conceitos de socialização no campo da sociologia. Corsaro (1997, p. 18) afirma que a perspectiva sociológica deve considerar não só as adaptações e internalizações dos processos de socialização, mas também os processos de apropriação, reinvenção e reprodução realizados pelas crianças. Essa visão de socialização considera a importância do coletivo: como as crianças negociam, compartilham e criam culturas com os adultos e com seus pares. Isso significa negar o conceito de criança como receptáculo passivo das doutrinas dos adultos (James & Prout, 1997 apud DELGADO e MÜLLER, 2005, p.351).

interpretativa captura os aspectos inovadores da participação das crianças na sociedade, indicando o fato de que as crianças criam e participam de suas culturas de pares singulares por meio da apropriação de informações do mundo adulto de forma a atender aos seus interesses próprios enquanto crianças. O termo reprodução significa que as crianças não apenas internalizam a cultura, mas contribuem ativamente para a produção e a mudança social (CORSARO, 2009, p.31).

Na perspectiva pedagógica de Malaguzzi (1999), a criança deve ser respeitada por suas singulares necessidades e pela valorização permanente de suas potencialidades, por meio de práticas educativas que instiguem a interação e a comunicação nesses espaços sociais, ou seja, protagonistas ativas e competentes que, por meio do diálogo e da interação com outros, fazem-se presentes na vida coletiva das salas de aula, da comunidade e da cultura.

Nas proposituras referenciadas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI, a criança é reconhecida como centro do planejamento curricular e compreendida como sujeito social de direitos, que constrói sua identidade pessoal e coletiva, por meio de interações, relações e práticas cotidianas que vivencia num contexto participativo e produzindo sentidos sobre a natureza, a sociedade e a cultura. Nesse processo de construção de sentido da criança sobre o mundo físico e social, decorrem diferentes experiências quando brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra e, sobretudo, questiona (BRASIL, 2010).

Diante do exposto, as situações de ensino e de aprendizagem que fomentam o protagonismo infantil deverão abranger uma concepção distinta de infância, ao considerar a criança como partícipe e como ator social. Sob essa perspectiva, a criança precisa ser considerada como sujeito autor e ator de suas decisões, podendo levar a um conjunto de ações que, certamente, culminarão na construção e desenvolvimento de suas atitudes, ideias e pensamentos.

Assim, considerar a participação das crianças não implica tão somente expressar livremente seus pontos de vista, pensamentos e necessidades, mas, acima de tudo, que o olhar do professor possa intervir nessas situações, de modo a contribuir na criação de tempos e espaços em que a criança construa opiniões num envolvimento democrático em grupo.

Nessa perspectiva, para que a participação ocorra, é necessário que o ambiente escolar seja cuidadosamente pensado, de modo a permitir ao discente

conquistar a autoconfiança, autonomia, autoestima, capacidade de planejamento, que são elementos imprescindíveis ao desenvolvimento da aprendizagem e de sua constituição como sujeito.

Frente a essa concepção, estrutura-se o **Eixo Formador** denominado **Protagonismo Infantil**, que pretende articular horizontalmente⁴ as situações de ensino e aprendizagem dos eixos estruturantes, bem como dos componentes curriculares na distribuição do tempo, do espaço e das oportunidades educativas na Escola de Ensino Fundamental em Tempo Integral.

1.1. A Escola de Ensino Fundamental em Tempo Integral: tessituras de tempos e oportunidades educativas

Primeiramente, será preciso diferenciar os termos educação integral e educação em tempo integral. Como educação integral entende-se a formação da criança de forma integrada, considerando-a em todas as suas dimensões: cognitiva, afetiva, ética, social, lúdica, estética, física e biológica (GUARÁ, 2006 p.16); e como educação em tempo integral, considera-se a jornada ampliada do aluno na escola.

Ao se juntarem esses dois termos faz-se referência em prol não só da amplitude do tempo escolar, mas também de uma educação completa, que contempla não apenas os aspectos pedagógicos, mas tantos outros que são imprescindíveis para a formação humana.

É importante destacar o papel da escola na consolidação da Educação Integral em Tempo Integral, pois ela é o centro mobilizador de todas as ações, considerando a educação como direito de todos. Dessa maneira, visando a consolidação de políticas públicas de Educação Integral, a Prefeitura de Sorocaba objetiva elevar a qualidade do ensino, ampliar o tempo de vivência escolar e o desenvolvimento educacional, promover a educação integral dos alunos, em consonância com a meta 6 dos Planos Nacional, Estadual e Municipal de Educação.

⁴ Entende-se por articulação horizontal do currículo aquela que se realiza “a fim de desenvolver a integração entre matérias, disciplinas ou domínios de conhecimento” (UNESCO, 2016, apud BNCC, 2.ª versão revisada).

Ademais, tais ações devem acontecer em tempos e espaços diversos. No que concerne ao tempo, destaca-se tanto a potência do tempo presente, nas experiências vivenciadas, quanto à qualificação da jornada escolar ampliada. Segundo Cavaliere (2007), a ampliação do tempo pode ser entendida e justificada como parte integrante da mudança na própria concepção de educação escolar, isto é, no papel da escola na vida e na formação dos indivíduos.

A ampliação da jornada, portanto, não pode ficar restrita à lógica da divisão em turnos, pois isso pode significar uma diferenciação explícita entre um tempo de escolarização formal, em sala de aula, com todas as dimensões e ordenações pedagógicas, e outro tempo, sem compromissos educativos, ou seja, mais parecendo um passatempo para a criança e o jovem do que algo que possa melhorar sua educação. Desse modo para Cavaliere (2002) e Coelho (1996) o tempo escolar e sua expansão, deverá primar pela qualificação do trabalho educativo e no redimensionamento dos espaços escolares.

E no que concerne ao espaço, torna-se relevante compreender as variáveis que o relacionam com o tempo, compreendendo a ampliação da jornada escolar e de sua extensão espacial como continente (GONÇALVES, 2006). Dessa relação espaço/tempo emergem reflexões que ultrapassam a simples concepção atrelada ao aspecto quantitativo (maior número de horas), porque consideram, sobretudo, as oportunidades diante de todo um período escolar, no qual os conteúdos propostos são (res) significados e podem ser revestidos de intencionalidade pedagógica, exploratória, contextual, experiencial e protagonizados por todos os envolvidos no processo educativo.

[...] esses lugares e tempos são determinados e determinam uns ou outros modos de ensino e aprendizagem. [...] Em síntese, o espaço e o tempo escolares não só conformam o clima e a cultura das instituições educativas, mas também educa (FRAGO apud PESSANHA e MENEGAZZO, 2004, p. 65).

Os estudos realizados por Cavaliere, ao longo dos últimos dez anos, identificaram quatro concepções relacionadas à escola de tempo integral no Brasil. A primeira visão, predominante, assenta-se na compreensão do caráter assistencialista, de maneira a conceber a escola de tempo integral em substituição à família, não explicitando a relevância do conhecimento e a formação integral do aluno, ou seja, do espaço de socialização primária e da ocupação do tempo. “A

escola não é o lugar do saber, do aprendizado, da cultura, mas um lugar onde as crianças das classes populares serão ‘atendidas’ de forma semelhante aos ‘doentes’” (op. cit., 2007, p. 1.029).

A segunda perspectiva, conforme a autora, também presente nos discursos, é uma visão autoritária onde a escola é considerada como instituição de prevenção ao crime, de caráter socioeducativo. Estar “preso” na escola é sempre melhor do que estar na rua. “É a concepção dissimulada dos antigos reformatórios, fruto do medo da violência e da delinquência” (op. cit., 2007, p. 1.029) e de suposta formação para o trabalho.

A terceira concepção, indicada nos estudos da autora, aponta para os princípios da ação democrática da Escola em Tempo Integral, a fim de cumprir um papel emancipatório. Do ponto de vista cultural, uma forma de proporcionar uma educação mais efetiva seria pela oferta do tempo integral, pois oportuniza o aprofundamento dos conhecimentos, do espírito crítico e das vivências democráticas. Assim, a ampliação do tempo escolar garantiria, diante dos saberes escolares, ferramentas emancipatórias.

Por fim, a última concepção e mais recente, expressa a visão de educação em tempo integral, denominada de uma concepção multissetorial, ao considerar a educação concebida dentro e fora da instituição escolar,

o tempo integral não precisa estar centralizado em uma instituição. As estruturas de Estado, isoladamente, seriam incapazes de garantir uma educação para o mundo contemporâneo e a ação diversificada, de preferência de setores não-governamentais, é que poderia dar conta de uma educação de qualidade (op. cit., 2007, p. 1.029).

Fato comprovado ao eclodirem diversos projetos a partir de 2003, sob a ótica da última concepção descrita, ao defenderem

que o tempo integral não precisa ou mesmo não deve ser oferecido pela própria escola onde o aluno estuda. A articulação de ações envolvendo diferentes órgãos tem sido defendida e aparece inclusive em projetos do governo federal [...] (op. cit., 2007, p. 1.029).

Para Cavaliere, essa concepção pode fragilizar a escola como instituição educacional por excelência ao apontar que

a oferta das atividades educativas em diferentes ambientes é que a manutenção de uma referência tanto para o aluno, como para a proposta

pedagógica fica, na prática, muito dificultada. A organização das atividades dependeria de inúmeros fatores e os processos de planejamento e avaliação também precisariam ser descentralizados. Numa sociedade com pouca tradição de autonomia organizativa e frágeis instituições sociais, quais as chances de sucesso, do ponto de vista da qualidade pedagógica, de uma política desse tipo? Outra ponderação diz respeito à participação, no trabalho educativo, de profissionais não-docentes. Se essa prática pode, em algumas circunstâncias, ser interessante e desejável, ela aumenta as responsabilidades de planejamento, controle e avaliação, caso contrário pode-se transformar perigosamente o sistema de ensino em “terra de ninguém”. De outro lado, o modelo de oferta pulverizada não está livre das concepções assistencialistas de “atendimento”. Ao contrário, dependendo do nível de integração obtido entre as demais organizações e a instituição escolar, a oferta fragmentada de atividades pode ser ainda mais vulnerável às práticas assistencialistas (2007, p. 1.030-1.031).

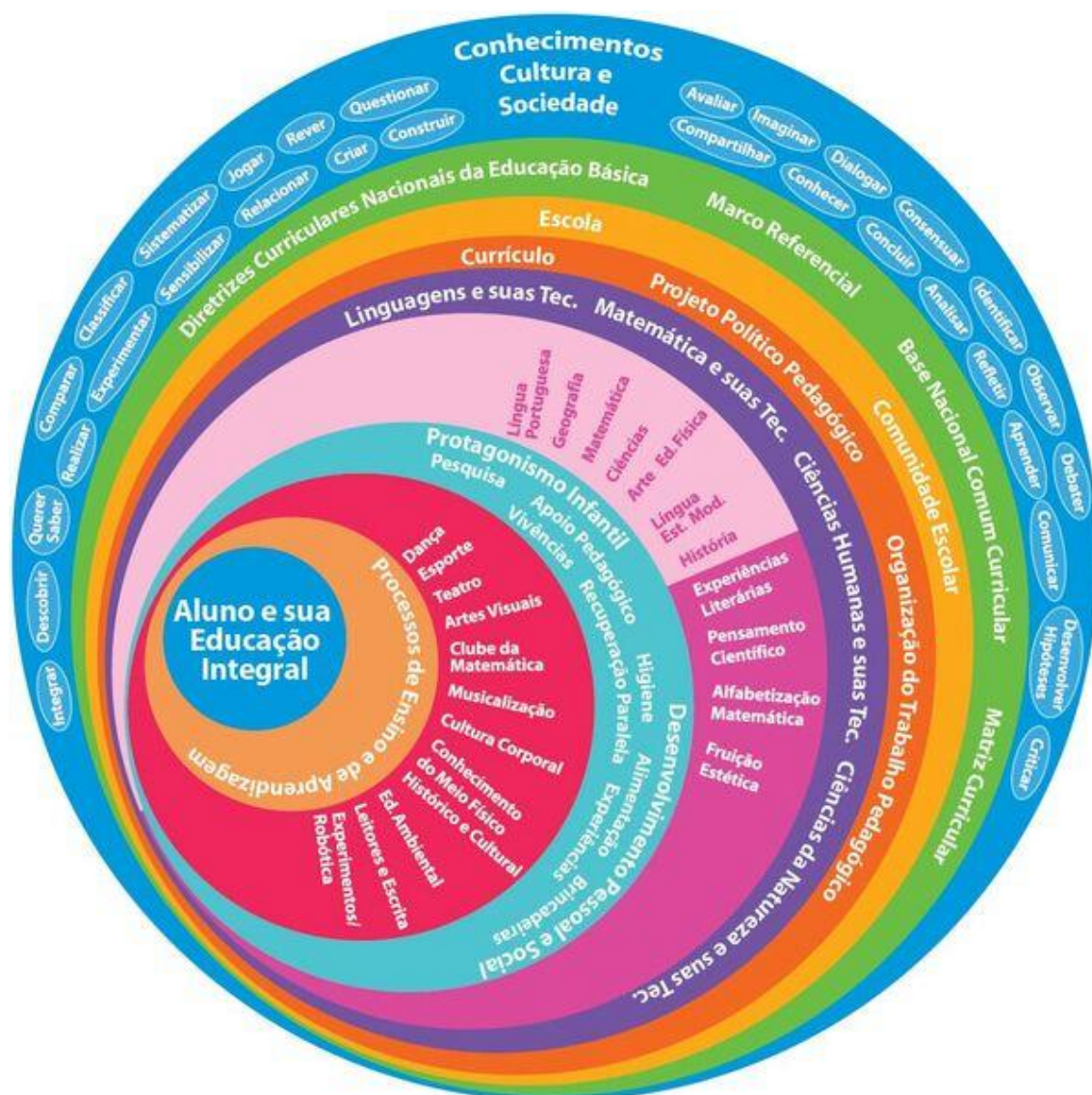
Diante do exposto, é preciso compreender que a escola, por sua natureza, deve ser do e para o aluno. É uma instituição de direito constitucional que, mesmo dependendo de sua proposta, terá a centralidade de sua ação baseada no protagonismo do aluno em todo processo educacional.

Acrescenta-se ainda que o debate não poderá ser considerado de maneira inflexível, uma vez que a participação das diversas organizações da sociedade civil sejam desejáveis à medida que traduzam em ações enriquecedoras e não pulverizadoras, com o objetivo de fortalecimento da instituição escolar, considerada como bem público de direitos e concebida constitucionalmente para esse fim.

Subsidiada por tais pressupostos a Escola de Ensino Fundamental em Tempo Integral no município de Sorocaba se estrutura ao considerar a construção de uma proposta pedagógica que dialoga com a verdadeira função da escola, dos espaços que a compõe, da rotina educativa devidamente planejada e organizada de maneira dinâmica e flexível pelo professor e demais profissionais envolvidos. Para tanto, faz-se necessário garantir insumos que subsidiem a ação pedagógica, de maneira a atender às especificidades da educação integral na Escola em Tempo Integral, numa trajetória que possa representar a qualidade do trabalho educativo.

Dessa maneira, segue esquema ilustrativo que procura demonstrar a relação entre conhecimentos, saberes, currículo e organização do trabalho pedagógico na Escola de Ensino Fundamental em Tempo Integral:

Figura 1- A Escola de Ensino Fundamental em Tempo Integral



Fonte: Figura elaborada pela equipe técnica da Secretaria da Educação.

1.2. O currículo e a Escola de Ensino Fundamental em Tempo Integral: nós fazemos o currículo e ele nos faz.

As Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica trazem princípios que norteiam a construção dos currículos dos sistemas e redes de ensino

e dos Projetos Políticos Pedagógicos das comunidades escolares. Nessa perspectiva, considera-se a ampliação do debate da educação integral sob a ótica da instituição escolar e do reconhecimento de que há diferentes concepções de currículo, relacionadas às diversas maneiras de conceber a educação. As relações estabelecidas entre cultura, conhecimentos, saberes e práticas de ensino e aprendizagem, produzidos num determinado contexto histórico, reafirmam o direito à riqueza dos conhecimentos produzidos socialmente.

Diante de tais pressupostos e sob a ótica da educação integral, por meio do currículo vislumbra-se contemplar todas as potencialidades e dimensões formativas ao considerar os aspectos intelectuais, afetivos, corporais, éticos e simbólicos dos sujeitos em constituição. Nesse sentido, as teorias do currículo dedicam-se a responder quais conhecimentos devem ser ensinados em consonância às expectativas desses sujeitos numa determinada sociedade. Conforme apontam os estudos de Silva:

O currículo é um dos locais privilegiados onde se entrecruzam saber e poder, representação e domínio, discurso e regulação. É também no currículo que se condensam relações de poder que são cruciais para o processo de formação de subjetividades sociais. Em suma, currículo, poder e identidades sociais estão mutuamente implicados. O currículo corporifica relações sociais (1996, p.23).

Na acepção de Moreira e Silva (1997) é prerrogativa afirmar que o currículo pode ser considerado como campo permeado por ideologias, relações de poder e indissociável da cultura. Por conseguinte, tanto a teoria tradicional, quanto a teoria crítica⁵ consideram a possibilidade institucionalizada entre o currículo, transmissão de cultura de uma sociedade e de suas políticas como possibilidade de manutenção ou de transformação social.

⁵ As teorias curriculares críticas basearam o seu plano teórico nas concepções marxistas e também nos ideários da chamada *Teoria Crítica*, vinculada a autores da Escola de Frankfurt, notadamente Max Horkheimer e Theodor Adorno. Outra influência importante foi composta pelos autores da chamada *Nova Sociologia da Educação*, tais como Pierre Bourdieu e Louis Althusser. Esses autores conheceram uma maior crescente de suas teorias na década de 1960, compreendendo que tanto a escola como a educação em si são instrumentos de reprodução e legitimação das desigualdades sociais propriamente constituídas no seio da sociedade capitalista. Nesse sentido, o currículo estaria atrelado aos interesses e conceitos das classes dominantes, não estando diretamente fundamentado ao contexto dos grupos sociais subordinados. Disponível em: <<http://educador.brasilecola.uol.com.br/trabalho-docente/teorias-curriculares.htm>> Acesso em 26/08/2016, 15h03min.

É oportuno destacar que o currículo se constitui como cerne do Projeto Político-Pedagógico⁶ da escola e viabilizador do processo de ensino e aprendizagem. Segundo Sacristàn, o currículo

é a ligação entre a cultura e a sociedade exterior à escola e à educação; entre o conhecimento e cultura herdados e a aprendizagem dos alunos; entre a teoria (ideias, suposições e aspirações) e a prática possível, dadas determinadas condições” (1999, p. 61).

De acordo com a Resolução n.º 04/2010, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica, o currículo é considerado “como um conjunto de valores e práticas que proporcionam a produção, a socialização de significados no espaço social e contribuem intensamente para a construção de identidades socioculturais dos educandos” (BRASIL, 2010, art. 13).

Nesse sentido, o currículo é estabelecido partindo do entendimento de que a formação integral do aluno deve ocorrer a partir de uma base nacional comum e estar estreitamente articulada com a parte diversificada que compreende as características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da comunidade escolar, que permeiam os tempos e espaços curriculares.

Desta forma, salienta-se o currículo formal, estabelecido pelos sistemas de ensino, por meio de diretrizes curriculares e demais documentos oficiais, dos objetivos e conteúdos, das áreas ou disciplinas que o norteiam e o sistematizam de maneira institucional. No que tange ao Currículo Real, consideram-se os acontecimentos no interior das salas de aula, em consonância aos planos de ensino e Projeto Pedagógico. Já no que diz respeito ao desenvolvimento do currículo oculto, consideram-se as especificidades vivenciadas pelos alunos relacionadas às práticas, atitudes, gestos, comportamentos e percepções diante da rotina escolar e não explícitos no planejamento do professor (MOREIRA; SILVA, 1997).

Desta forma, Silva assevera:

O entendimento sobre currículo escolar adquire um novo sentido quando reconhecemos a atitude centralmente produtiva do currículo. Assim, o currículo é percebido como algo que se movimenta e ao se movimentar muda de “cara”. Estas mudanças produzem novos efeitos. Estes efeitos ajudam a construir os alunos e alunas e esta construção se aplica nos diferentes convívios dos diferentes grupos sociais. Estas convivências

⁶ Consultar Caderno de Orientações SEDU n.º 05 - Diretrizes para Construção do Projeto Político-Pedagógico nas Instituições Educacionais de Sorocaba. Disponível em: <<https://drive.google.com/file/d/0B0NILEo4ZMe2dnBLNVZCaDNGem8/view>>.

também terão efeitos sobre outros currículos que terão efeitos sobre outras pessoas. Ou seja: Nós fazemos o currículo e o currículo nos faz (1999, p.194).

As pesquisas demonstram que a ampliação do tempo na escola, por si mesmo não transforma a organização didática e curricular, bem como da exacerbada tendência em reproduzir, nesse tempo dito ampliado, matizes curriculares e de ensino respaldadas pela teoria da racionalidade técnica, de transmissão e regulação do currículo por disciplinas e em relação aos tempos e espaços na escola. Há de se compreender epistemológica e pedagogicamente todo o projeto educativo da escola em tempo integral numa vertente que viabilize o direito à aprendizagem, assim complementa Gonçalves:

Não se trata apenas de um simples aumento do que já é ofertado, e sim de um aumento quantitativo e qualitativo. Quantitativo porque considera um número maior de horas, em que os espaços e as atividades propiciadas têm intencionalmente caráter educativo. E qualitativo porque essas horas, não apenas as suplementares, mas todo o período escolar, são uma oportunidade em que os conteúdos propostos, possam ser ressignificados, revestidos de caráter exploratório, vivencial e protagonizados por todos os envolvidos na relação de ensino-aprendizagem (2006, p.05).

No tocante, merecem também serem reformuladas e repensadas as relações no ambiente escolar, baseadas não apenas nos dispositivos institucionais existentes (reuniões, conselhos, planejamentos), mas também as relações no ambiente escolar, como o autor salienta:

Democratizar as relações existentes na escola pressupõe a democratização do acesso a todos os meios disponíveis para as situações de aprendizagem e a sua gestão compartilhada. Significa distribuir o poder, muitas vezes concentrado, para um partilhar conjunto de responsabilidades e o exercício de uma autonomia progressiva. Agregando, desse modo, o aprendizado de um currículo que considere as relações existentes e a participação de todos. Consequentemente, esse currículo propiciará a formação de sujeitos críticos, autônomos e com as competências necessárias para participar coletivamente em uma sociedade democrática (op. cit, 2006, p.06).

É nessa perspectiva que a educação integral deverá ampliar o debate ao articular o currículo aos propósitos pedagógicos, ao papel do protagonismo dos alunos diante dos diferentes processos educativos e formativos, atrelados à ampliação de tempos e espaços de aprendizagem. Sendo assim, é premissa

afirmar a relevância da busca pela superação da fragmentação cartesiana de conteúdos, da justaposição do currículo em “turnos diferentes”, para uma integração de saberes por meio da reorientação estrutural de todo o processo de ensino e aprendizagem, de maneira a considerar os diferentes campos do conhecimento e as vivências dos alunos, permanentemente acionados nas práticas educativas. Nesse sentido, o currículo na perspectiva da educação integral na escola em tempo integral e integrada dialoga com a vida.

2. A Organização do Trabalho Pedagógico

As concepções inseridas no processo de ensino e de aprendizagem devem superar a ótica da fragmentação do conhecimento e oportunizar o desenvolvimento curricular numa vertente organizativa.

Faz-se necessária, portanto, a organização do trabalho pedagógico por meio de ações coletivas, da composição administrativa e pedagógica, da apropriação dos conhecimentos e do resgate da função social da escola. Partindo dessa premissa, salienta-se, por vezes, um documento formal que represente o currículo e que, sobretudo, seja anunciado pelas práticas educativas, a destacar a construção do Projeto Político-Pedagógico ao concebê-lo como

um instrumento que descreve e revela a escola, para além de suas intenções e concepções, é uma forma de organizar o trabalho pedagógico da escola. A responsabilidade da construção deste projeto de sociedade e de educação é de toda comunidade escolar, sendo um “processo democrático de decisões, preocupa-se em ministrar uma forma de organização do trabalho pedagógico que supere os conflitos, buscando eliminar as relações competitivas, corporativas e autoritárias, rompendo com a rotina do mundo impessoal e racionalizado da burocracia que permeia as relações no interior da escola [...] (Veiga, 1995, p.13).

Para além da identidade da escola revelada pelo Projeto Político-Pedagógico, faz-se necessário evidenciar uma proposta pedagógica curricular que expresse uma concepção de educação e de sociedade, articulada aos princípios políticos, éticos e estéticos materializados nesse documento.

Nas palavras de Taques, Carvalho, Böni, Fank e Leutz:

a proposta pedagógica curricular é construída pelos professores das disciplinas e mediada pela equipe pedagógica, os quais lançam mão dos

fundamentos curriculares historicamente produzidos (Currículo Básico, Diretrizes Curriculares Estaduais) para proceder a esta seleção de conteúdos e método com sua respectiva intencionalidade (2010, p.35).

Emergem deste momento inicial de organização do trabalho pedagógico, outras etapas importantes, como a realização do plano de trabalho docente⁷, de maneira a expressar os processos de ensino e de aprendizagem nesse percurso formativo. Para as autoras:

O Plano de Trabalho Docente é a expressão da Proposta Pedagógica Curricular, a qual, por sua vez, expressa o Projeto Político-Pedagógico. O plano é a representação escrita do planejamento do professor. Neste sentido, ele contempla o recorte do conteúdo selecionado para um dado período. Tal conteúdo traz consigo essa intencionalidade traduzida a partir dos critérios de avaliação. Para que isto se efetive, o professor deve ter clareza do que o aluno deve aprender (conteúdos), por que aprender tal conteúdo (intencionalidade-objetivos), como trabalhá-lo em sala (encaminhamentos metodológicos), e como serão avaliados (critérios e instrumentos de avaliação). A seleção dos conteúdos, retomando, não é aleatória. Ela foi feita exatamente com base em alguma intenção, a qual é a expressão do Projeto Político-Pedagógico, construído coletivamente pela comunidade escolar (et. al., 2010, p.35).

Concebe-se então, o PTD somente como um instrumento mediador, a partir de esquemas de construção e utilização, isto é, é necessário que o professor considere “esse documento como uma atividade de mediação entre ele e o seu trabalho e não mais como um simples formulário a ser preenchido” (Metz, 2008, p. 422), mas que de fato traduza a relação entre o docente e sua prática educativa, num duplo movimento, reflexivo e formador.

O Plano de Trabalho Docente torna-se, portanto, um importante documento que antecipa a ação docente com a possibilidade organizativa do processo de ensino e de aprendizagem. Nele se pensa o que fazer, como fazer e quando fazer, com que fazer e para quem fazer e é nesse percurso de reflexão que o papel docente como mediador se fará presente, no contexto das diversas relações presentes nesse processo permanente de constituição de estratégias, “sendo-lhe

⁷ Não se trata, portanto, de mera mudança de nomenclatura, uma vez que o PTD objetiva uma presença mais ativa em sala de aula, justamente porque sua nova forma de organização permite aos professores o trabalho concomitante de planejar e executar.[...] E, nesse sentido, as pesquisas e estudos acerca das atividades de mediação, suscitadas pela teoria vygotskyana, abrem um espaço para poder se pensar o ato de planejar como uma atividade que auxilia, além da sua prática pedagógica, o desenvolvimento e a formação do professor [...].(METZ,p.421-423)

possível prever e prover, de forma sistemática, os recursos e a distribuição do tempo e espaço escolares para que as atividades planejadas sejam realizadas, além de analisá-las quanto à sua efetividade para promoção da aprendizagem” (op. cit., 2008, p.36).

Nessa perspectiva, as práticas pedagógicas devem considerar que os educandos aprendem de forma e em tempos diferentes, o que implica variar o encaminhamento metodológico e criar diferentes oportunidades para cada criança, representando um ganho significativo na aprendizagem.

2.1. Modalidades Organizativas do Trabalho Pedagógico

Os conhecimentos a serem trabalhados no ensino fundamental, os fins da educação, os objetivos pedagógicos, as atitudes, as práticas e as metodologias ensejam a organização do trabalho pedagógico e esclarecem os propósitos de ensino.

Tal organização pode revelar a distribuição dos conteúdos e, dependendo das escolhas dessa distribuição nos tempos e espaços escolares, evidenciam-se as concepções de ensino e aprendizagem, sejam respaldadas pela contradição entre tempos de aprendizagem pela acumulação, fragmentação do conhecimento, ou nas coordenações, interpretações reflexões e reorganizações cognitivas que darão novo significado ao processo de ensino e aprendizagem.

Trata-se, então, de pôr em cena outras possibilidades de organização didático-pedagógicas a considerar as modalidades organizativas do trabalho pedagógico na abordagem que leva em conta os tempos e espaços da construção do conhecimento pelo educando, a destacar: **seqüências didáticas, atividades permanentes, situações independentes e projetos.**

2.1.1. Sequências didáticas

De acordo com os estudos realizados por Nery “[...] as seqüências didáticas pressupõem um trabalho pedagógico organizado em uma determinada seqüência, durante um determinado período estruturado pelo professor, criando-se, assim, uma modalidade de aprendizagem mais orgânica” (2007, p.114).

Para Zabala, as sequências didáticas são organizadas em “um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim conhecidos, tanto pelo professor, como pelos alunos” (op. cit., 1998, p. 18). Em suma, o trabalho com sequências didáticas pressupõe uma organização de atividades sequenciadas, considerando o que já foi realizado e aprendido anteriormente.

As sequências didáticas consideradas como procedimento de ensino, permitem – por meio de um conteúdo específico, atrelado às diversas áreas do conhecimento, de maneira interdisciplinar – tornar mais eficiente o processo de aprendizagem. Diferentemente do trabalho oportunizado pelo desenvolvimento de projetos, que possibilita a participação direta da criança nas etapas de planejamento, monitoramento e avaliação de maneira compartilhada, as sequências didáticas definem-se pela centralidade dos planejamentos e etapas no professor, ou seja, é o docente que “monitora o processo todo, sabendo quais atividades articular, quais atividades vêm antes de outras e o nível de aprofundamento do conteúdo selecionado é maior” (BRASIL, 2012, p. 28).

Nesse sentido, subsidiados pelos pressupostos teóricos de Brousseau, que desenvolveu a teoria das situações didáticas, Leal (2005) destaca algumas etapas que devem ser consideradas nos processos de ensino e aprendizagem, que permitirão outros momentos planejados, a considerar a complexidade e a apresentação de novos desafios relacionados a construção do conhecimento, a saber:

Na situação de ação, há sugestão de um problema a ser resolvido a partir dos **conhecimentos prévios** de que os alunos já dispõem. **Na situação de formulação**, o professor sugere uma atividade (ou mais de uma) em que os alunos precisam explicitar para os colegas (em dupla, trio ou grupo maior) as estratégias que eles usaram para encontrar as respostas. Nesse momento eles discutem entre pares as repostas encontradas. **Na situação de validação**, os alunos resolvem novas atividades utilizando os conhecimentos que construíram em dupla ou em grupo. Por fim, **na situação de institucionalização**, o professor atua como organizador das informações, sistematizando os conhecimentos e ajudando os alunos a integrarem as informações disponibilizadas durante toda a sequência (LEAL, 2005, p. 123).

Segundo Dolz, Noverraz & Schneuwly (2004), o trabalho pedagógico respaldado pela sequência didática, tem o objetivo de fomentar práticas de

linguagem tipificadas, no domínio de diversos gêneros textuais e de suas variações nas situações sociais.

Assim, ao considerar o trabalho escolar de maneira organizada, sob um conjunto de atividades relacionadas aos gêneros textuais e estudo da língua, conteúdos dos quais os alunos ainda não dominem, Dubeux e Souza complementam:

a estrutura de base de uma sequência didática obedece a um esquema em que são distintos os seguintes componentes de forma sequenciada: **apresentação da situação**; **produção inicial**; **módulo 1**, **módulo 2**, **módulo “n”**; **produção final** (op. cit. apud Brasil, 2012, p.27).

Sobre a **apresentação da situação**, esse momento objetiva detalhar o trabalho de expressão oral ou escrita, de maneira a subsidiar a produção inicial, desdobradas em módulos até chegar à produção final. Salienta-se a importância dessa situação inicial, ao serem definidas as atividades que serão desenvolvidas nessa trajetória.

No que tange ao desenvolvimento atrelado à **primeira produção**, seja oral ou escrita, coadunam-se aos processos de avaliação diante dos conhecimentos do gênero, da representação que os alunos têm diante da situação de comunicação e configurando-se como um ponto essencial e disparador da aprendizagem.

Já no que se refere às etapas do trabalho correlacionadas aos **módulos**, estas constituem-se como atividades e exercícios, visando à sistematização e aprofundamento do gênero textual em estudo, de forma que “diferenciando-se em módulos, atividades de produção são decompostas, de modo que diferentes problemas sejam abordados, um a um, separadamente” (op. cit., p.29).

A última etapa, **produção final**, tem por objetivo a investigação das aprendizagens de maneira a confrontar possíveis constatações encontradas no processo, tanto dos conhecimentos adquiridos como dos progressos ocorridos.

2.1.2. Atividades Permanentes

No que concerne a outra possibilidade de organizar os processos educativos relacionam-se as **atividades permanentes**, que podem ser propostas com regularidade, durante um determinado período, curto ou longo, sejam diárias,

semanais ou mensais, objetivando o desenvolvimento de procedimentos, hábitos ou atitudes (LERNER, 2002).

Sendo assim, a distribuição do tempo demonstra a importância que se atribui aos diversos conteúdos que permeiam a prática educativa, ao destinar momentos específicos e preestabelecidos no desenvolvimento das atividades permanentes inseridas na rotina escolar. Diante do exposto, voltaremos a abordar especificamente no decorrer do texto (item 2.3) o desenvolvimento de atividades permanentes voltadas ao **Apoio Pedagógico, momentos de alimentação, higiene pessoal e brincadeiras** na rotina da Escola de Ensino Fundamental em Tempo Integral no município de Sorocaba.

2.1.3. Situações independentes

Ainda segundo Lerner, podem ocorrer também as situações independentes classificadas em dois subgrupos: **situações ocasionais**, que não foram planejadas previamente, mas que se consideram relevantes inserir, mediante o interesse ou a necessidade imediata e ainda **situações de sistematização**, “que permitem justamente sistematizar os conhecimentos [...] construídos através das outras modalidades organizativas e que não se relacionam a um propósito imediato” (LERNER, 2002, p. 90). As situações de sistematização guardam sempre uma relação direta com os objetivos didáticos e com os conteúdos que estão sendo trabalhados.

2.1.4. Projetos de Trabalho

Ainda sob a perspectiva do desenvolvimento de situações didáticas, da articulação e de sua flexibilização no tempo e espaços, destaca-se a organização do trabalho pedagógico por meio do desenvolvimento de Projetos.

Os Projetos de Trabalho favorecem a criação de estratégias de organização dos conhecimentos escolares e de suas relações com as formas de tratar a informação, das relações em torno dos conteúdos, dos problemas, das hipóteses, assim como a (res) significação dos diversos saberes disciplinares em saberes singulares.

Há uma polissemia de termos utilizados relacionados à Pedagogia de Projetos. Kaufman e Rodrigues (1995) apresentam a definição do desenvolvimento de projetos por meio de planejamentos, onde são inseridas as práticas de leitura e escrita de textos e de sua integração às diversas áreas do conhecimento.

Já Brandão, Selva e Coutinho (2006) apresentam o conceito de projetos conforme se encontra no Referencial Curricular para Educação Infantil: “[...] conjuntos de atividades que trabalham com conhecimentos específicos, construídos a partir de um dos eixos de trabalho que se organizam ao redor de um problema para resolver um produto final que se quer obter” (BRASIL, 1998, p. 57, v. 1).

Em seu trabalho, Nery caracteriza o projeto didático como

modalidade de organização do trabalho pedagógico prevê um produto final, com objetivos claros, dimensionamento no tempo, divisão de tarefas e, por fim, a avaliação final em função do que se pretendia. Tudo isso feito de forma compartilhada e com cada estudante tendo autonomia pessoal e responsabilidade coletiva para o desenvolvimento do projeto (2007, p. 119).

Por meio das elaborações teóricas difundidas, Jolibert (1994), especificamente na França e Hernández (1998) na Espanha, ambos referenciados pela sociedade acadêmica da área da prática de ensino, trazem a defesa da construção do conhecimento pelas experiências vivenciadas e por uma ação desencadeada. Para este último, os processos educativos representam a maneira de responder alguns desafios da sociedade, frente a uma nova postura pedagógica que intensificam o debate conferindo a proposta metodológica por meio da denominada Pedagogia de Projetos na qual tomamos como referência na proposta da Escola de Ensino Fundamental em Tempo Integral.

Nesse sentido, para Hernández (1998), sob a perspectiva de globalização adotada pela escola e que se reflete nos projetos de trabalho é que se viabiliza uma nova proposta de aprendizagem, traduzindo os sentidos e os significados da escolaridade, da atividade cognoscitiva, experiencial, relacional, investigativa e dialógica. Ressalta-se, ainda, que a aprendizagem deixa de ser técnica ou ato de memorização, mas de ação ao estabelecer nexos condutores entre perguntas interrelacionadas, da temática expressiva na articulação da informação para transformar uma situação problema em objeto significativo de estudo, nas

determinadas etapas e sequências encadeadas, assim como a seleção de procedimentos para resolvê-lo.

Dessa maneira, tomamos emprestada a contribuição do autor (op.cit.) ao se reportar aos processos constitutivos da aprendizagem:

O sentido de relação que aqui se defende não se fundamenta tanto na competência pessoal como na possibilidade de aprender, desde o princípio da escolarização, a relacionar-se com a informação, refletindo sobre ela de uma forma crítica. Isso pode permitir [...], com ajuda do professorado, que se vá introduzindo e buscando possíveis hipóteses ou explicações diante dos problemas que a informação pode apresentar sobre o tema. Não se trata de favorecer o enciclopedismo ou a acumulação receptiva da informação, e sim de estimular, através de diferentes procedimentos e estratégias, a seleção da informação para favorecer a autonomia progressiva do aluno (HERNÁNDEZ, 1998, p.50).

Ainda sobre o aspecto progressivo da aprendizagem, reforça-se a necessidade de superar seu caráter somatório, cumulativo e centrado no professor, para um modelo de aprendizagem que pressuponha “estabelecer novos objetivos de saber a partir dos referenciais que seja necessário incorporar por parte de cada estudante” (op. cit., 1998, p. 58), frente a descoberta do aluno e da flexibilidade docente inseridas nesse processo.

Os projetos de trabalho, vistos numa perspectiva colaborativa, podem provocar potentes mudanças na dinâmica escolar, de forma a considerar a pluralidade, a diversidade, a realidade e o contexto aos quais se inserem. Considera-se, nesse processo, a culminância dos projetos de trabalho por meio da avaliação, que passa a ser planejada (anexo A), compartilhada por todos os envolvidos, numa articulada ação atrelada à compreensão das etapas, das energias mobilizadas, das estratégias utilizadas, das fragilidades encontradas e se, de fato, a questão problema foi resolvida.

Dessa forma, destaca-se o potencial educativo dos projetos de trabalho ao priorizar como dispositivo da aprendizagem a participação do aluno, além de oportunizar estratégias de ensino horizontalizadas, mediadas pelo professor, numa relação mútua de produção do conhecimento.

Ademais, os projetos de trabalho são vistos pelo seu caráter de potencializar a interdisciplinaridade⁸ uma vez que permite romper com as fronteiras disciplinares,

⁸ Caracteriza a interdisciplinaridade pela intensidade das trocas entre os especialistas e pela integração das disciplinas num mesmo projeto de pesquisa. Para a autora [...] em termos de interdisciplinaridade ter-se-ia uma relação de reciprocidade, de mutualidade, ou melhor dizendo, um

favorecendo o estabelecimento de elos entre as diferentes áreas de conhecimento numa situação contextualizada da aprendizagem.

Segundo Hernández e Ventura,

A função do projeto é favorecer a criação de estratégias de organização dos conhecimentos escolares em relação a: o tratamento da informação e a relação entre os diferentes conteúdos em torno de problemas ou hipóteses que facilitem aos alunos a construção dos seus conhecimentos, a transformação da informação procedente dos diferentes saberes disciplinares em conhecimento próprio (1998, p. 61).

As situações previstas para o desenvolvimento de um Projeto de trabalho precisam levar em conta a ludicidade, como forma de trabalho presente em suas propostas. As brincadeiras, os jogos, os desafios, as situações problema, as dramatizações, a contação de histórias, a experimentação, entre outras atividades lúdicas, implica em relação e interação e desenvolvem não só habilidades cognitivas, mas também atitudes sociais como a cooperação, a responsabilidade, a solidariedade e o cumprimento de regras.

Weisz reitera a ludicidade como um recurso importante para o educador, porquanto favorece, “o resgate de conceitos e conteúdos que precisam ser abordados de forma diferente [...] e a superação de dificuldades pelo aluno, que pode descobrir novos caminhos para a construção de conhecimento e o seu estilo pessoal de aprendizagem” (1999, p. 02). Diante desses pressupostos, é importante oportunizar espaços para o brincar, favorecendo assim, os processos de ensino e aprendizagem.

Conforme proposituras teóricas de Lisauskas (2013) é essencial promover situações de ensino e aprendizagem que primem por estratégias de participação nas decisões quanto à organização dos espaços escolares, dos momentos de escolha de materiais, das opiniões explicitadas sobre a própria rotina, dos momentos de descanso, quanto à escolha de cardápios, da organização de eventos festivos na escola ou de projetos de turma.

regime de copropriedade, de interação, que irá possibilitar o diálogo entre os interessados. A interdisciplinaridade depende então, basicamente, de uma mudança de atitude perante o problema do conhecimento, da substituição de uma concepção fragmentária pela unitária do ser humano (FAZENDA, 1993, p.31)

2.1.4.1. Os projetos de trabalho como espaço da participação e do diálogo

Considera-se também, por meio do desenvolvimento de Projetos de trabalho, a possibilidade de realização de assembleias, de maneira a fomentar a participação infantil e de seu potencial transformador diante das decisões cotidianas ao ocupar um lugar central nessas práticas. Nas palavras de Puig (2000),

as assembleias são o momento institucional da palavra e do diálogo. O momento em que o coletivo se reúne para refletir, tomar consciência de si mesmo e transformar tudo aquilo que os seus membros consideram oportuno. É um momento organizado para que alunos e alunas, professores e professoras possam falar das questões que lhes pareçam pertinentes para melhorar o trabalho e a convivência escolar (PUIG, 2000, apud BRASIL, 2007, p.12).

De acordo com as contribuições teóricas de Puig (2000) e Araújo (2004), partimos do pressuposto de que o trabalho com assembleias pode ser um relevante instrumento para auxiliar a construção de um ambiente onde os alunos tenham a oportunidade de conviver democraticamente e serem vistos como sujeitos ativos frente às situações cotidianas. Tais objetivos são possíveis de serem atingidos

quando as assembleias são institucionalizadas nos centros educativos com periodicidades e espaços determinados para esse fim, permitindo que se dedique uma pequena parte do tempo que as pessoas passam na escola a encontros, durante os quais podem dialogar sobre os conflitos e as coisas positivas relacionadas ao seu convívio (PUIG apud BRASIL, 2007, p.13).

Nessa ótica, esses mesmos autores reiteram que a prática de assembleias, vivenciadas como mais um espaço de diálogo, revela-se como um momento em que todos possam falar sobre quaisquer aspectos referentes à convivência do grupo, de um espaço aberto para a discussão e da descoberta de soluções, apostando nos possíveis acordos, na construção ou compreensão de regras, como também de espaços destinados a resolução dos conflitos. Dito isto de outra forma, as discussões oportunizadas por tal estratégia permitem favorecer aos alunos a aprendizagem dos princípios da alteridade, do respeito diante da oposição de opiniões, assim como da diversidade apresentada na convivência, do exercício contínuo do ouvir e expressar ideias. Para Puig,

a escola e a sala de aula são um espaço privilegiado para que um trabalho de formação como esse se opere. Afinal, é o espaço público, hoje

obrigatório, em que as pessoas têm de conviver durante boa parte de seu dia com valores, crenças, desejos, histórias, culturas diferentes. Em vez de tentar homogeneizá-las e eliminar as diferenças e os conflitos, podemos usar a instituição escolar para promover o desenvolvimento das capacidades dialógicas e dos valores de não violência, respeito, justiça, democracia, solidariedade e muitos outros, cada um de seus membros o direito à diferença de pensamentos, desejos e modos de ação. Mais importante ainda: não de maneira teórica e sim na prática cotidiana, a partir dos conflitos diários (PUIG apud BRASIL, 2007, p.14).

De acordo com o autor, esse espaço constituído pelas assembleias não se destina exclusivamente à resolução de conflitos, pois isso faria com que fosse um momento sempre de tensão e não prazeroso, mas de momentos destinados a dizer coisas positivas, de felicitar as conquistas pessoais e do grupo, de discutir temáticas para projetos futuros e promover debates.

2.1.4.2. Os projetos e o espaço da pesquisa

Outro procedimento que permeia o desenvolvimento de Projetos de Trabalho relaciona-se ao desenvolvimento de situações de ensino e aprendizagem atrelados à **Pesquisa**.

Ao considerar os estudos realizados por Demo (2004), entende-se por pesquisa o estímulo ao desenvolvimento da curiosidade nos alunos que pode ocorrer, especialmente, por meio da iniciação à experimentação. Assim sendo, o principal desafio de educar pela pesquisa na educação básica, poderá ser subsidiado por pressupostos da singularidade dos espaços escolares, sob a premissa da pesquisa, de como fazer-se e refazer-se na e pela própria pesquisa. Dessa maneira, diante dos estudos realizados pelo autor, configura-se um movimento respaldado pelo questionamento reconstrutivo, nas atitudes cotidianas, tanto por parte do docente quanto do aluno. Assim compreende-se que a educação é um processo de formação permanente e histórica.

Para corroborar as contribuições da pesquisa no processo de ensino e de aprendizagem, esse autor reitera a importância de se oferecer momentos de investigação ao oportunizar a própria produção do conhecimento, respaldada pela curiosidade. Visando a formação de sujeitos críticos, reflexivos e protagonistas, Demo afirma, ainda, que

o “fazer pesquisa” provoca transformações no aluno, em direção à construção da autonomia para pensar. Na medida em que o aluno

pesquisador aprende a duvidar, questionar, argumentar, fundamentar, ouvir o outro com atenção e responder, convencer sem vencer, não só faz conhecimento, como principalmente, se forma (2004, p.09).

Nesse contexto, a pesquisa possibilita o desenvolvimento e o aprofundamento das condições de reflexão, elaboração, sistematização, indagação, formulação de hipóteses e, principalmente, a compreensão de que a pergunta é a grande geradora da construção do conhecimento.

Diante do exposto, algumas etapas do trabalho com pesquisas devem ser consideradas a destacar: **formular uma boa pergunta** na definição de um tema de estudo e da criação de uma situação problema como questão norteadora, de maneira a fomentar a investigação e a descoberta; Indicar fontes seguras, como centro de qualquer pesquisa, na seleção de materiais, fontes escritas ou orais, (reportagens, vídeos, resenhas, artigos de divulgação científica) ou qualquer outra possibilidade que subsidie a escolha e seleção criteriosa, de acordo com a temática que será abordada, por meio do esclarecimento das etapas do planejamento compartilhado e discutido entre e com os alunos. **Ensinar a interpretar** será a etapa mais importante da pesquisa escolar, pois serão apresentados procedimentos de estudos, desde trabalhos em grupos, individual ou coletivamente, que fomente a socialização, a revisão e reorganização dos conhecimentos relacionados aos propósitos da pesquisa. A etapa relacionada à **produção escrita** torna-se extremamente relevante a fim de organizar os conhecimentos de maneira a aprofundar o assunto. É importante que o trabalho seja orientado no sentido de sistematizar as descobertas por meio de registros escritos na seleção das informações e, conseqüentemente, no auxílio posterior à etapa de conclusão da investigação. A última etapa da pesquisa refere-se à **socialização dos trabalhos**, resultados das investigações que deverão ser compartilhadas por meio de debates, palestras, seminários, feiras culturais, exposições, publicações e m sites ou blogs, ou quaisquer outras situações que fomentem a sistematização da aprendizagem por meio da pesquisa (MOÇO, 2010).

Por fim, é nesse contexto que se organiza o trabalho pedagógico, por meio da viabilização de diferentes modalidades organizativas, tornando possível o desenvolvimento de situações didático-metodológicas que oportunizem a flexibilização dos tempos e espaços nos processos de ensino e de aprendizagem materializadas na rotina escolar.

2.2. Avaliação

A avaliação da aprendizagem deve ser considerada como um meio e não como um fim, constituindo-se como integrante da prática, vinculada às concepções pedagógicas e ao processo de ensino e aprendizagem. É importante salientar que a concepção de avaliação deve estar vinculada ao grande objetivo da educação, que é a formação de pessoas autônomas, críticas e conscientes.

De acordo com Luckesi (2003), a avaliação é um instrumento auxiliar da aprendizagem e não um instrumento de aprovação ou reprovação de alunos. Sob esta ótica, o autor frisa que a avaliação manifesta-se como um ato dinâmico que qualifica e subsidia o reencaminhamento da ação, possibilitando consequências no sentido da construção dos resultados que se deseja.

Desse modo, a avaliação deve estar a serviço de aprendizagens que favoreçam essa formação. Ao mesmo tempo, ela fornece informações significativas que ajudam os educadores a aperfeiçoarem a prática educativa.

Nessa perspectiva os estudos realizados por Fernandes e Freitas (2007), dizem-nos que é necessário fomentar um debate na escola relacionado às práticas avaliativas, quanto ao conceito, sua função e lugar no processo de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, ainda segundo o autor, a esse processo,

tradicionalmente, nossas experiências em avaliação são marcadas por uma concepção que classifica as aprendizagens em certas ou erradas e, dessa forma, termina por separar aqueles estudantes que aprenderam os conteúdos programados para a série em que se encontram daqueles que não aprenderam” (FERNANDES e FREITAS, 2007, p.20).

Diante de tais pressupostos, a avaliação é concebida de maneira classificatória, seletiva e excludente. Entretanto, sabemos, por meio de estudos já realizados, que é possível concebermos outra visão, demarcada por uma lógica acerca da inclusão, do diálogo, da mediação, da participação, da construção da autonomia sob a premissa da responsabilidade atrelada ao coletivo. De acordo com Fernandes e Freitas, tal

perspectiva de avaliação alinha-se com a proposta de uma escola mais democrática, inclusiva, que considera as infindáveis possibilidades de realização de aprendizagens por parte dos estudantes. Essa concepção de avaliação parte do princípio de que todas as pessoas são capazes de aprender e de que as ações educativas, as estratégias de ensino, os conteúdos das disciplinas devem ser planejados a partir dessas infinitas possibilidades de aprender dos estudantes (FERNANDES e FREITAS, 2007, p.20).

Desse modo, compreender e realizar uma prática educativa pautada no planejamento dessa avaliação, considerando a construção de instrumentos coerentes, assim como das interações constituídas entre estudantes e docentes no interior das salas de aula, pode fornecer relevantes informações acerca das ações de aprendizagem. Dito isso, não devem apenas ser realizadas no final de um processo, e sim durante o percurso, diante de tamanha possibilidade formativa. Segundo Allal, “os processos de avaliação formativa são concebidos para permitir ajustamentos sucessivos durante o desenvolvimento e a experimentação do curriculum” (1986, p.176).

Acrescenta-se, ainda, que

a avaliação formativa é aquela em que o professor está atento aos processos e às aprendizagens de seus estudantes. O professor não avalia com o propósito de dar uma nota, pois dentro de uma lógica formativa, a nota é uma decorrência do processo e não o seu fim último (FERNANDES e FREITAS, 2007, p.22).

Para Villas Boas a avaliação formativa é criteriada à medida que

cumpre, também, função formativa, pela qual os professores analisam, de maneira frequente e interativa, o progresso dos alunos, para identificar o que eles aprenderam e o que ainda não aprenderam, para que venham a aprender, e para que reorganizem o trabalho pedagógico. Essa avaliação requer que se considerem as diferenças dos alunos, se adapte o trabalho às necessidades de cada um e se dê tratamento adequado aos seus resultados. 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 (2004, p. 78).

Respaladas por tal compreensão, as propostas avaliativas deverão fazer parte do cotidiano da escola, num contínuo e permanente processo de identificação das dificuldades e potencialidades, de maneira a favorecer o redirecionamento das ações, bem como dos espaços para a prática de autoavaliação, desafio ainda a ser incorporado na prática educativa. Nesta abordagem, observa-se que a autoavaliação permite que os alunos analisem seu próprio desempenho, destacando pontos positivos e negativos, necessidades ou avanços, em busca do alcance de seus propósitos, os quais consistiriam, mais imediatamente, em uma aprendizagem significativa de determinado conhecimento, no domínio de determinadas competências e em sua conseqüente aprovação no processo.

Nesse envolvimento dos alunos nos registros, que oferecem oportunidades de acompanhar seu desempenho, Hadji (2003) associa o primado da autoavaliação na expressão de uma dupla vontade de privilegiar a regulação da ação de aprendizagem e vontade de desenvolver atividades de metacognição.

Hacker (1998) e Klenowski (2000) explicam que a metacognição envolve o pensar sobre o próprio pensar ou o conhecer a aprendizagem de alguém e a si próprio como aprendiz, a autoapreciação e a autoadministração da cognição são consideradas como principais características.

Nesta perspectiva, Hadji afirma que a

autoavaliação opera-se em um diálogo interno alimentado pela linguagem de outro. Todo trabalho de tomada de consciência, de distanciamento, de apreciação opera-se internamente: é o próprio sentido de uma avaliação em primeira pessoa. Mas esse trabalho não exclui o terceiro. Para que o sujeito possa 'desprender-se' do objeto que constrói, e observá-lo lucidamente, ele precisa do olhar e da fala do outro, que vão lhe trazer uma ajuda decisiva no sentido da lucidez metacognitiva. Com a condição, todavia, de que essa fala venha apoiar o trabalho de autorregulação, e não imobilizá-lo. A fala dos outros (dos pares, dos professores) deve ser uma oportunidade dada ao aluno para estender e diversificar suas competências espontâneas de autorregulação; e não a causa de um sofrimento, como pode acontecer, por exemplo, quando o aluno é obrigado a uma autocrítica desestabilizante (2003, p.104).

A autoavaliação, portanto, requer o desenvolvimento da habilidade crítica, pautado pelos princípios da construção, da reflexão e da criatividade. Para VILLAS BOAS (2004) a autoavaliação é o processo pelo qual o próprio aluno analisa continuamente as atividades desenvolvidas e em desenvolvimento e registra suas percepções e seus sentimentos.

Diante do exposto, a autoavaliação, em seu verdadeiro sentido e num trabalho pautado na participação do educando, devem estar ao processo de ensino e de aprendizagem para que tenha um caráter formativo e inovador.

Ao escolher procedimentos avaliativos comprometidos com a aprendizagem de alunos e professores, bem como com o desenvolvimento da escola, trilha-se um dos caminhos para a construção de uma sociedade mais justa.

2.2.1. Documentação Pedagógica

Ao discorrermos até aqui sobre a concepção de ensino e aprendizagem na Escola Fundamental em Tempo Integral, sob a ótica da integralidade do ser e de

suas relações estabelecidas ao contexto e à vida social, torna-se relevante recuperar o tempo, o espaço e a experiência como elementos expressivos na constituição da documentação pedagógica⁹.

Quando nos referimos à palavra experiência, remetemo-nos ao conceito de Larrosa quando diz que a “experiência é o que nos passa, ou o que nos acontece, ou o que nos toca. Não o que passa ou o que acontece, ou o que toca” (2004, p.154). Nesse excerto, confirma-se a superficialidade da experiência na contemporaneidade, de seu lugar obsoleto diante da informação, da reprodução, do cancelamento da participação e da vivência como possibilidade e legitimidade do saber. E ainda, que a falta de tempo pode negar a experiência, assim como o excesso do trabalho.

No tocante, recuperar o sentido da experiência requer ampliar os espaços da reflexão, da observação, da apreciação e análise diante dos momentos vividos. Essa trajetória, sobretudo no contexto escolar, traduz a emergente necessidade de se intensificarem as ações diante das produções e registros dos alunos, num complexo e duplo sentido formativo, seja para o aluno, ao acompanhar seus processos de aprendizagem e de evolução, seja para o educador, ao compreender o currículo acerca da infância e da organização do tempo e do espaço escolar na consolidação da aprendizagem.

Desse modo, o ato de documentar torna-se fundamental, à medida que potencializa os processos vivenciados na escola, de forma a serem socializados por todos, compreendidos e problematizados.

Entende-se, aqui, por documentação pedagógica (anexos A e B), a diversidade de produções que compõem o processo educativo como: diários de aula, portfólios (coletivos ou individuais), painéis no ambiente escolar, fotografias, relatórios, narrativas, ou qualquer outra forma de registro. Assim, na documentação

⁹ Quando dizemos que o que compõe a documentação pedagógica é a união de registros e de materiais, não podemos deixar de enfatizar aqui que a observação, o registro e a reflexão são ações estruturantes, inter-relacionados e inerentes ao processo de documentar já que, quando o professor observa e registra o percurso das vivências das crianças – suas aprendizagens – a partir desse registro, ele faz uma reflexão sobre as suas escolhas frente às propostas que oportunizou às crianças e, conseqüentemente, torna a sua prática mais significativa para as crianças e para ele próprio. Para maior compreensão do conceito sugerimos consultar o **Caderno de Orientações SEDU N.º 04 (2016): Diretrizes para a Documentação Pedagógica na Educação infantil da Rede Municipal de Sorocaba** (DAGP). Disponível em: <<http://educacao.sorocaba.sp.gov.br/wp-content/uploads/2016/07/Diretrizes-da-Documentacao-Pedagogica.pdf>>.

pedagógica, a memória e a aprendizagem se fundem e se complementam em experiências significativas, de forma a contribuir para a reflexão na ação educativa.

Nesse sentido, Oliveira-Formosinho e Azevedo (2002) fazem referência a diversas modalidades de documentação, a saber: portfólios individuais (relacionados a áreas específicas e coletados de maneira sistemática, em intervalos específicos de tempo); produtos (individuais ou de grupo, tais como: desenhos, escritas, fotos, apresentações, espetáculos, construções, etc.); observações (realizadas e registradas); autorreflexão do aluno e narrativas de experiências de aprendizagem. As diferentes formas de documentar o processo, ao serem revisitadas, possibilitam a reconstrução da memória e a reflexão sobre o trabalho pedagógico e seus processos.

Circunscrito nessa perspectiva, Hernández, ao falar da importância do portfólio como instrumento de avaliação, afirma que:

A avaliação do portfólio como recurso de avaliação é baseada na ideia da natureza evolutiva do processo de aprendizagem. O portfólio oferece aos alunos e professores uma oportunidade de refletir sobre o progresso dos educandos em sua compreensão da realidade, ao mesmo tempo em que possibilita a introdução de mudanças durante o desenvolvimento do programa de ensino. Além disso, permite aos professores aproximar-se do trabalho dos alunos não de uma maneira pontual e isolada, como acontece com as provas e exames, mas sim, no contexto do ensino e como uma atividade complexa baseada em elementos e momentos da aprendizagem que se encontram relacionados. Por sua vez, a realização do portfólio permite ao alunado sentir a aprendizagem institucional como algo próprio, pois cada um decide que trabalhos e momentos são representativos de sua trajetória, estabelece relações entre esses exemplos, numa tentativa de dotar de coerência as atividades de ensino, com as finalidades de aprendizagem que cada um e o grupo se tenham proposto (2000, p.165).

Dessa forma, salienta-se que documentar as experiências torna-se um elemento essencial ao se pensar sobre a prática, num contexto de construção da proposta pedagógica, pois é preciso observar os alunos em atividade, produzir relatos sobre o cotidiano, repensar posturas, tempos e espaços, materiais e propostas, discutindo com os pares. Documentar as experiências significa apropriar-se do fazer em sua relação com a teoria, em um processo de formação contínua.

Portanto, nesta organização do trabalho pedagógico da Escola de Ensino Fundamental em Tempo Integral, apresentam-se no próximo subitem, as atividades permanentes e os Eixos Estruturantes que nortearão o trabalho pedagógico.

2.3. As atividades permanentes na organização o trabalho pedagógico da Escola de Ensino Fundamental em Tempo integral

Considerando as atividades permanentes inseridas na organização do trabalho pedagógico já abordada anteriormente no texto (item 2.1.2), com o objetivo de desenvolver procedimentos, hábitos e atitudes, apresentamos, na sequência, o **Apoio Pedagógico, momentos de alimentação, higiene e brincadeiras.**

2.3.1. Atividades permanentes de Apoio Pedagógico

Sob os contributos teóricos de Osti (2004), por meio da mediação docente, pretende-se possibilitar “situações que signifiquem melhores experiências para os alunos, tornando a experiência escolar um fator significativo para o desenvolvimento cognitivo” (p.19). Ainda sob tais pressupostos, destaca-se a importância da individualidade, das singularidades frente aos processos de rendimento e aprendizagem. Nesse sentido, complementa a ideia ao destacar o respeito e reconhecimento das potencialidades do aluno, de atender as diferenças individuais de maneira a intensificar as oportunidades educativas. Conforme Osti,

é fundamental que fique bem claro, que estas diferenças não devem ser pensadas apenas no que diz respeito ao cognitivo e/ou psicológico, mas também no que diz respeito aos aspectos de natureza socioeconômica e cultural, que possuem fatores diretamente implicados nas condições do aluno e com relações fundamentais com o processo ensino-aprendizagem” (2004, p.19).

Nessa perspectiva, é indubitável considerar os estudos de Weisz ao ponderar sobre as relações entre os processos de construção do conhecimento e de ensino e aprendizagem,

em um contexto que considera o aluno como construtor de conhecimentos, o professor deixa de ser mero transmissor de saberes definidos por uma lógica externa ao aluno, para considerar seus conhecimentos prévios, as suas possibilidades de aprendizagem e as características do objeto a ser ensinado. O professor como mediador é alguém que, em cada momento, em cada circunstância, toma decisões pedagógicas conscientes: nunca está limitado a corrigir ou deixar errado, pois além de informar e respeitar o erro quando construtivo, ele pode problematizar, questionar, ajudar a pensar (op. cit., 1999, p.58).

Nesse sentido, formas de organizar as situações de aprendizagem, as intervenções pedagógicas, os tempos e os espaços educativos, podem auxiliar os alunos em suas próprias construções. Ao considerar seus conhecimentos, bem como os mecanismos envolvidos nessa construção, as questões relacionadas à didática do objeto a ser ensinado e aprendido, podem, segundo Osti, contribuir para que o professor torne-se

[...] familiarizado com os modos pelos quais seus alunos raciocinam, conhecendo como eles pensam, este professor estará em posição de organizar a situação de aprendizagem, interagir com seus alunos e contribuir para um bom relacionamento com a classe. O professor precisa estar atento às algumas condições para que ocorra a aprendizagem, ele deve ter claro sua metodologia, seus objetivos e propostas de ensino, levar em conta a realidade do aluno e da classe, suas características e habilidades (2004, p. 26-27).

Diante do exposto, as propostas de intervenções realizadas nas situações de ensino e aprendizagem oportunizadas pelo Apoio Pedagógico, perpassam um caminho diversificado de experiências escolares, proporcionam diversas situações e possibilidades de trabalho pedagógico que, nas palavras de Freire, permitem o entendimento de que “ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo” (1996, p.98).

2.3.2. Atividades Permanentes de alimentação e higiene

Seguindo o viés da formação integral do aluno, perpassado pelas concepções do Eixo Formador Protagonismo Infantil (item1) e da indissociabilidade entre o educar e o cuidar, as ações pedagógicas, intencionais ou não, contribuirão com a formação pessoal e social da criança. Portanto, integram-se a esses pressupostos pedagógicos, espaços e tempos do cuidado, da brincadeira e da educação. Complementa-se a essa perspectiva, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, a assertiva ao considerar

as dimensões do educar e do cuidar, em sua inseparabilidade, buscando recuperar, para a função social da Educação Básica, a sua centralidade, que é o estudante. Cuidar e educar iniciam-se na Educação Infantil, ações destinadas a crianças a partir de zero ano, que devem ser estendidas ao Ensino Fundamental, Médio e posteriores. Cuidar e educar significa compreender que o direito à educação parte do princípio da formação da pessoa em sua essência humana. Trata-se de considerar o cuidado no sentido profundo do que seja acolhimento de todos – crianças,

adolescentes, jovens e adultos – com respeito e, com atenção adequada, de estudantes com deficiência, jovens e adultos defasados na relação idade-escolaridade, indígenas, afrodescendentes, quilombolas e povos do campo (BRASIL, 2013, p. 17).

De acordo com a Lei Federal n.º 8.069/1990 e com o Artigo 227 da Constituição Federal de 1988, toda criança tem o direito de brincar, também como tem direito: à vida e à saúde, à liberdade, ao respeito e à dignidade, à convivência familiar e comunitária, à educação, à cultura e ao lazer, à proteção ao trabalho. A compreensão desses princípios, aliada a uma proposta educativa contextualizada, contribuirão com a organização do trabalho pedagógico, tendo em vista o bem-estar da criança.

Sendo um sujeito único, em pleno e constante desenvolvimento físico, cognitivo, afetivo e emocional, a criança possui uma natureza singular que a caracteriza como ser que sente e pensa o mundo de um jeito próprio. No processo de construção do conhecimento, exerce a capacidade que possui de ter ideias e hipóteses originais sobre aquilo que busca desvendar (BRASIL, 1998). Portanto, para se desenvolverem, as crianças precisam aprender com os outros, por meio dos vínculos que estabelece. As aprendizagens acontecem na interação com as outras pessoas, sejam elas adultas ou crianças.

Diante do exposto é preciso proporcionar um “[...] espaço coletivo de convívio, onde são privilegiadas trocas, acolhimento e aconchego para garantir o bem-estar de crianças [...], no relacionamento entre si e com as demais pessoas”, (BRASIL, 2013, p. 25) inclusive nos espaços e tempos destinados a alimentação.

Para Alvarenga (2015), uma boa alimentação é essencial desde a infância, já que reflete numa melhor qualidade de vida e pode prevenir o desenvolvimento de patologias no decorrer da vida. Da mesma forma, a nutrição desempenha um papel fundamental durante a infância, período de crescimento e de rápidas mudanças no organismo, que requer um amplo fornecimento de energia e nutrientes. Portanto, programas que envolvam a alimentação e a nutrição podem assegurar a saúde de crianças e adolescentes. Esses programas, se desenvolvidos no ambiente escolar, podem promover a saúde respeitando o status social, a etnia, a cultura e regionalidade (BOCCALETTO & MENDES, 2009).

Partindo do pressuposto de que a aprendizagem da criança se estabelece em diversos espaços e reconhecendo que o ato de alimentar-se envolve preferências, contextos culturais, sociais e emocionais, aspectos que devem ser igualmente

considerados quando se trata de hábitos saudáveis de vida (ALVARENGA et. al., 2015), as situações de desenvolvimento pessoal e social permearão todas essas práticas no processo de ensino e aprendizagem.

Segundo Valente (2002), uma prática de educação alimentar é adequada quando contribui para a construção de seres humanos saudáveis, conscientes de seus direitos e deveres e de sua responsabilidade para com o meio ambiente e com a qualidade de vida. Em parceria com a família, a escola pode contribuir para a conscientização sobre o que é uma alimentação saudável, por meio de orientações e exemplos de condutas alimentares, já que a criança tem como modelo de comportamento alimentar, os adultos.

Entretanto superar a visão “adultocêntrica” na perspectiva do cotidiano em nossa cultura, sobretudo refletir a cultura e o habitus que se instituem nos espaços e tempos escolares, remete-nos à relevância de pensar a rotina sob o ponto de vista da criança. Assim, por meio dos contributos teóricos de Barbosa, Machado, Soares e Pinto, lançam-se os seguintes questionamentos:

como o estudante percebe o alimento que lhe chega todos os dias? Ele sabe de onde vem, quem comprou, de onde comprou, quem selecionou, por que selecionou, sua importância para a manutenção de sua saúde? O estudante, lamentavelmente, não tem ainda o hábito de pensar sobre isto (et. al., 2013, p. 939).

Sobre essas perguntas, compreendemos que todos os profissionais da educação devem proporcionar a constituição de um espaço escolar privilegiado de construção da autonomia, das diversas possibilidades de análise crítica, da produção de conhecimentos e da consolidação de práticas sociais.

Nesse sentido, o alimento e a alimentação, no contexto escolar, poderão ser demarcados tanto pela composição e qualidade nutricional, quanto elemento essencial à continuidade da vida. Nessa ótica, o alimento, segundo os autores

retoma sua característica de elemento constitutivo do mundo que se relaciona com a economia, com o capital, com a saúde, com a cultura, com o trabalho, com o prazer, com o sabor, etc. Ao ser identificado como tal, possibilita o empoderamento dos seres humanos de suas condições de sujeitos autônomos, protagonistas responsáveis pela construção de uma sociedade cidadã, que convive com toda essa teia de relações (et. al., 2013,939).

Ao partirmos do pressuposto de que as relações entre o alimento e a alimentação fazem parte de uma proposta educativa envolvida com o currículo, intenciona-se avançar no debate em direção a análises mais amplas diante da realidade social e dos espaços escolares como agentes transformadores dessa realidade.

Nesse sentido, o direito a uma alimentação adequada está diretamente ligado aos processos de construção social, é necessário o desenvolvimento de uma cultura instituída no cotidiano. Compreende-se, pois, segundo os autores, que uma cultura de direitos

envolve as possibilidades que tem o sujeito de conhecer e escolher os alimentos. A essa capacidade de optar entre as alternativas existentes, de maneira instrumentalizada, consciente e deliberada, se pode chamar de autonomia, como sendo a liberdade de escolha diante, inclusive e sobretudo, dos apelos da grande indústria na mídia, diante da ruptura com hábitos alimentares anteriores e não saudáveis (op. cit., 2013, p.940).

Com o objetivo de incentivar práticas alimentares saudáveis, o Guia Alimentar para a População Brasileira (BRASIL, 2014), elaborado pelo Ministério da Saúde, apresenta algumas diretrizes alimentares oficiais para a nossa população, ao destacar a importância dos aspectos fisiológicos, escolhas alimentares, ambiente e convívio social durante as refeições:

- Refeições em horários semelhantes, diariamente, consumidas com atenção e sem pressa, favorecem a digestão dos alimentos e também evitam que se coma mais do que o necessário. Os mecanismos biológicos que regulam nosso apetite são complexos, dependem de vários estímulos e levam certo tempo até sinalizarem que já comemos o suficiente. Em outras palavras, comer de forma regular, devagar e com atenção é uma boa maneira de controlar naturalmente o quanto comemos;
- Quando mastigamos mais vezes os alimentos, naturalmente, aumentamos nossa concentração no ato de comer e prolongamos sua duração. Assim fazendo, também usufruímos de todo o prazer proporcionado pelos diferentes sabores e texturas dos alimentos e de suas preparações culinárias;

- As características do ambiente onde comemos influenciam a quantidade de alimentos que ingerimos e o prazer que podemos desfrutar da alimentação. Cheiros, sons, iluminação, conforto, condições de limpeza e outras características do lugar são importantes;
- Locais limpos, tranquilos e confortáveis ajudam a concentração no ato de comer e convidam a que se coma devagar. Nesta medida, permitem que os alimentos e as preparações culinárias sejam apreciados adequadamente (BRASIL, 2014, p.91-98).

Para crianças e adolescentes, refeições compartilhadas feitas no ambiente escolar são excelentes oportunidades para que adquiram bons hábitos e valorizem a importância de refeições regulares e feitas em espaços apropriados. Para todas as idades, propiciam o importante exercício da convivência e da partilha. Comer em companhia, quando se está no ambiente escolar, pode ajudar colegas e amigos a se conhecerem melhor e trocarem experiências, facilita o entrosamento de grupos, aumenta o senso de pertencimento e contribui para o desenvolvimento da aprendizagem.

Diante desse cenário, reitera-se a importância da realização do trabalho voltado ao cuidado como princípio

que norteia a atitude, o modo prático de realizar-se, de viver e conviver no mundo. Por isso, na escola, o processo educativo não comporta uma atitude parcial, fragmentada, recortada da ação humana, baseada somente numa racionalidade estratégico procedimental. Inclui ampliação das dimensões constitutivas do trabalho pedagógico, mediante verificação das condições de aprendizagem apresentadas pelo estudante e busca de soluções junto à família, aos órgãos do poder público, a diferentes segmentos da sociedade. Seu horizonte de ação abrange a vida humana em sua globalidade. É essa concepção de educação integral que deve orientar a organização da escola, o conjunto de atividades nela realizadas, bem como as políticas sociais que se relacionam com as práticas educacionais. Em cada criança, adolescente, jovem ou adulto, há uma criatura humana em formação e, nesse sentido, cuidar e educar são, ao mesmo tempo, princípios e atos que orientam e dão sentido aos processos de ensino, de aprendizagem e de construção da pessoa humana em suas múltiplas dimensões (Brasil, 2013, p.18).

Os momentos das refeições constituem uma prática social e cultural que necessita ser ensinada e aprendida, no entanto que ensejam a realização respaldada pelo princípio da autonomia das crianças. Deste modo salienta-se que

a constituição de ambientes e práticas pedagógicas nas rotinas alimentares devem priorizar o respeito à criança e à infância. Num contexto de educação e cuidado, “[...] a escola pode promover o direito das crianças a descobrir a riqueza incomensurável que um bom prato comido em boa companhia pode dar [...] porque mesmo na escola a mesa significa saúde, prazer e convívio” (SPAGGIARI, 2007, p. 11).

Acrescenta-se, ainda, outros momentos formativos visando à integralidade da criança, ao serem considerados também, momentos em que a **higiene pessoal e corporal** fazem-se presentes durante as diversas situações vividas pelas crianças. A higiene, configurada como parte do projeto escolar, apresenta-se em seus conteúdos como promoção de saúde e prevenção de doenças. Frente a essa acepção

higiene corporal é tratada como condição para a vida saudável. A aquisição de hábitos de higiene corporal tem início na infância, destacando-se a importância de sua prática sistemática. As experiências de fazer junto com as crianças os procedimentos passíveis de execução no ambiente escolar, como lavagem das mãos ou escovação dos dentes, por exemplo, podem ter significado importante na aprendizagem (BRASIL, 1997, p.107).

Na esteira dessa temática, é relevante considerar a realidade do aluno, ao oportunizar conteúdos relacionados às suas vivências, usos e costumes. Assim, de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais, são

medidas práticas de autocuidado para a higiene corporal:

- utilização adequada de sanitários, lavagem das mãos antes das refeições e após as eliminações, limpeza de cabelos e unhas, higiene bucal, uso de vestimentas e calçados apropriados, banho diário;
- valorização da prática cotidiana e progressivamente mais autônoma de hábitos de higiene corporal favoráveis à saúde;
- responsabilidade pessoal na higiene corporal como fator de proteção à saúde individual e coletiva;
- respeito às potencialidades e limites do próprio corpo e do de terceiros (BRASIL, 1997, p.78).

Espera-se, desta forma, que tais experiências sejam oportunizadas na forma de rotina, que por meio do trabalho pedagógico possam mobilizar os alunos no estabelecimento de relações entre o autocuidado e qualidade no convívio social.

2.3.3. Atividades Permanentes do brincar

Constitui-se também, na perspectiva das concepções do Eixo Formador Protagonismo Infantil (item 1) a importância de proporcionar horizontalmente momentos diários de brincadeiras. De acordo com Freire (1997), a criança quando brinca está descobrindo o seu mundo, está socializando, desenvolvendo a espontaneidade e suas potencialidades, de maneira prazerosa e assim contribuindo no processo de ensino e aprendizagem.

Em virtude das transformações ocorridas na sociedade, cada vez menos as crianças se movimentam, interagem, brincam e socializam. A escola pode oportunizar o brincar como parte do saber escolar e o professor conhecer a importância desse tipo de trabalho para o desenvolvimento integral da criança. Esses momentos são imprescindíveis na Escola de Ensino Fundamental em Tempo Integral.

De acordo com WALLON (1979), para a criança em idade escolar, brincar é a coisa mais séria do mundo, tão necessária ao seu desenvolvimento quanto o alimento e o descanso. É a oportunidade que a criança tem de construir o conhecimento de mundo, adaptar-se e transformá-lo.

Dessa maneira, constitui-se como um direito da criança o ato de brincar, que se faz referência no Estatuto da Criança e do Adolescente, artigo 16, inciso IV, dizendo que “o direito à liberdade compreende os seguintes aspectos: [...] brincar, praticar esportes e divertir-se [...]”.

Nesse sentido, o brincar, visto como uma situação de ensino e aprendizagem é fundamental para o desenvolvimento da identidade e da autonomia. Nas brincadeiras, as crianças podem desenvolver algumas capacidades importantes, tais como: a atenção, a imitação, a memória, a imaginação; portanto, brincar precisa se constituir em atividade permanente. (BRASIL, 1998). Nas palavras de Kishimoto, para a criança

o brincar é a atividade principal do dia-a-dia. É importante porque dá a ela o poder de tomar decisões, expressar sentimentos e valores, conhecer a si, aos outros e o mundo, de repetir ações prazerosas, de partilhar, expressar sua individualidade e identidade por meio de diferentes linguagens, de usar o corpo, os sentidos, os movimentos, de solucionar problemas e criar. Ao brincar, a criança experimenta o poder de explorar o mundo dos objetos, das pessoas, da natureza e da cultura, para compreendê-lo e expressá-lo por meio de variadas linguagens. Mas é no plano da imaginação que o brincar se destaca pela mobilização dos

significados. Enfim, sua importância se relaciona com a cultura da infância, que coloca a brincadeira como ferramenta para a criança se expressar, aprender e se desenvolver (2010, p. 02).

De acordo com Dornelles (2001), sendo um sujeito único em pleno e constante desenvolvimento físico, cognitivo, afetivo e emocional, a criança possui uma natureza singular que a caracteriza como um ser que sente e pensa o mundo de um jeito muito próprio, o jeito da infância. Portanto, o brincar, na construção do conhecimento, proporciona a troca de pontos de vista diversos, ajuda a criança a perceber como os outros a interpretam, auxilia a criação de interesses comuns para que se possa interagir com o outro.

Diante das contribuições teóricas preconizadas pelos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (1998), o brincar é um importante processo psicológico, fonte de desenvolvimento e aprendizagem. Ele envolve complexos processos de articulação entre o já dado e o novo, entre a experiência, a memória e a imaginação, entre a realidade e a fantasia, sendo marcado como uma forma particular de relação com o mundo, distanciando-se da realidade da vida comum, ainda que nela referenciada. A brincadeira é de fundamental importância para o desenvolvimento infantil, à medida em que a criança pode transformar e produzir novos significados. O brincar não só requer muitas aprendizagens como também constitui um espaço de aprendizagem. Ressalta-se ainda, por meio dos contributos teóricos de Machado, que o brincar

é também um grande canal para o aprendizado, senão o único canal para verdadeiros processos cognitivos. Para aprender precisamos adquirir certo distanciamento de nós mesmos, e é isso o que a criança pratica desde as primeiras brincadeiras transicionais, “distanciando-se da mãe” (2003, p. 37).

Assim como a importância do brincar é destacada nos RCNEIs (1998) e em Kishimoto (2010), encontram-se também nesses referenciais, afirmações acerca de que num ambiente de bem-estar, o relaxamento e a tranquilidade favorecem a exploração, levam a criança a observar os que brincam, a escolher o que quer fazer, como quer fazer e com quem quer brincar. Portanto, considerar momentos planejados para o descanso, espaços em que possam relaxar, com atividades mais livres e tranquilas, que proporcionam às crianças repor suas energias ou terem sua

necessidade de privacidade e de isolamento respeitada, fazem-se necessários na rotina escolar.

Considerar a criança em suas singularidades nesta constante interação com o professor, poderá favorecer o estreitamento das relações de atenção e afeto que irão transformar a ação pedagógica em significativas situações de aprendizagem, contribuindo assim para a formação integral da criança. Numa dinâmica permanente entre as ações de “compreender, conhecer e reconhecer o jeito particular das crianças serem e estarem no mundo é o grande desafio da educação” (BRASIL, 1998, p.21).

2.4. Eixos Estruturantes

Os eixos estruturantes, na Escola de Ensino Fundamental em Tempo Integral, pretendem articular e proporcionar o desenvolvimento do processo de ensino e de aprendizagem a partir do enfoque da globalização¹⁰ na educação referenciado por Hernández (1998) sob duas perspectivas proeminentes: a primeira relaciona-se ao sujeito e suas formas de apropriar-se dos conhecimentos, advindos de seus processos de aprendizagem. A segunda perspectiva está atrelada à maneira como os conteúdos e conhecimentos estão organizados no âmbito escolar, frente ao contexto em que estão inseridos, de forma a conceber o diálogo entre a concepção de ensino e de aprendizagem, estabelecida nas relações entre saberes e práticas, na construção de significados entre as diversas situações e nos procedimentos que visam a consolidação do conhecimento.

Nesse sentido, a organização e sistematização do conhecimento e a constituição de saberes, sejam escolares ou não escolares, perpassam de maneira dialética por unidades de contexto, materializados por registros e categorias na configuração dos processos de ensino e de aprendizagem. Articulados a esses pressupostos, podemos identificar diversas fontes de organização das práticas pedagógicas, subsidiadas pela proposta pedagógica, pelos recursos didático-

¹⁰ [...] a globalização se estabelece como uma questão que vai além da escola, [...] centrando-se na forma de relacionar diferentes saberes, em vez de preocupar-se como levar adiante sua acumulação. [...] realizar a articulação da aprendizagem, de uma maneira compreensiva... que lhes permitam ir aprendendo a organizar seu próprio conhecimento... (p. 56-58)

pedagógicos, pelos processos de formação continuada, pelas orientações legais, ora justificadas pelo uso social dos conteúdos de ensino e pelas concepções de sociedade, de sujeito, de escola e de currículo.

Nessa constituição, considera-se o currículo para além de uma expressão documental de ações discentes ou docentes, ao expressar a própria vida da escola, sobretudo na dinâmica da constituição de saberes escolares. Sendo assim o currículo materializa-se na dialeticidade da educação. De acordo com os estudos de Souza Junior

O currículo é um artefato, movimento e situação da constituição dos saberes escolares. No reconhecimento dessa constituição, precisamos compreender não só as dimensões e os momentos de reprodução, mas também suas expressões de resistências. Esses saberes mediatizam e são, reciprocamente, mediatizados por conflitos, contradições, rejeições, consentimentos, e negociações diante das relações de poder que se estabelecem na sociedade mais ampla ou mesmo nos diferentes tempos e espaços sociais da cultura escolar. Essa constituição se dá num nível de autonomia relativa e recíproca entre os condicionantes externos e internos das relações da escola e sociedade, configurando-se num processo de seleção, organização e sistematização do conhecimento (2007, p.72).

Considerando a organização e a sistematização dos conhecimentos, bem como a forma, o tempo e os espaços de aprendizagem, apresentam-se os **Eixos Estruturantes** e suas **situações de ensino e aprendizagem: Alfabetização Matemática** (Clube de Matemática), **Experiências Literárias** (Leitores e Escrita), **Fruição Estética** (Artes Visuais, Musicalização, Teatro e Dança) e **Pensamento Científico** (Educação Ambiental, Experimentos/Robótica) da Escola de Ensino Fundamental em Tempo Integral, articulados aos componentes curriculares e em consonância às áreas do conhecimento, que permitem abordar a posição da significatividade, da descoberta, da flexibilidade, da coletividade, da conectividade, assim como o destaque à intervenção pedagógica e ao caráter progressivo da aprendizagem.

2.4.1. Alfabetização Matemática

As discussões em torno da aquisição do código de registro escrito da língua e a inserção do sujeito ao mundo da leitura e da escrita, trouxeram a necessidade de compreender o direito das crianças à alfabetização.

Desse modo, é importante considerar a alfabetização em sentido amplo. Garantir não só apropriação do sistema alfabético, mas, sobretudo, que as ações pedagógicas contribuam para a compreensão dos diferentes textos de forma a ultrapassar o contexto da escola e que se insiram com intencionalidade, em outros contextos de práticas de leitura da vida cotidiana.

As ações pedagógicas nessa perspectiva colaboram, significativamente, para a apropriação, pelas crianças, das diversas funções que a leitura e a escrita assumem na vida social. Ampliam-se, assim, as oportunidades e as condições que permitem aos alunos além de compreenderem, relacionarem-se melhor com o mundo e consigo mesmos neste mundo.

No trecho do documento Elementos Conceituais e Metodológicos para Definição dos Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento do Ciclo de Alfabetização (1.º, 2.º e 3.º anos) do Ensino Fundamental é possível compreender duas maneiras relacionadas ao termo alfabetização:

Para que o indivíduo se torne autônomo nas atividades: de leitura e escrita, ele precisa compreender os princípios que constituem o sistema alfabético, realizar reflexões acerca das relações sonoras e gráficas das palavras, reconhecer e automatizar as correspondências som-grafia. É certo, portanto, que, na alfabetização, a criança precisa dominar o sistema alfabético, o que demanda que o professor trabalhe explicitamente com as relações existentes entre grafemas e fonemas. No entanto, esse aprendizado não é suficiente. O aprendiz precisa avançar rumo a uma alfabetização em sentido lato, a qual supõe não somente a aprendizagem do sistema de escrita, mas também, os conhecimentos sobre as práticas, usos e funções da leitura e da escrita, o que implica o trabalho com todas as áreas curriculares e em todo o processo do Ciclo de Alfabetização. Dessa forma, a alfabetização em sentido lato se relaciona ao processo de letramento envolvendo as vivências culturais mais amplas (BRASIL, 2012, p. 27).

Ao considerar o trabalho com a alfabetização, bem como o processo de letramento que envolve as vivências culturais, partindo da compreensão anteriormente mencionada é que se insere a Proposta Pedagógica do eixo Alfabetização Matemática, na Escola em Tempo Integral. Reafirmamos que o

principal compromisso do respectivo eixo é contribuir para a alfabetização compreendida num sentido amplo e indissociável do processo de letramento.

A dimensão da alfabetização matemática como se entende aqui, não se restringe ao ensino do sistema de numeração e das quatro operações aritméticas, mas comporta uma visão mais abrangente da matemática, da ciência e do mundo, incluindo ainda a abordagem de grandezas e medidas, espaço e forma e noções de estatística, abrangendo assim o trabalho com os diferentes eixos ou campos da matemática, conforme propostos nos Parâmetros Curriculares Nacionais.

Todos os eixos, na proposta pedagógica da Escola de Ensino Fundamental em Tempo Integral, devem ser orientados para desenvolver ações que permitam ao aluno raciocinar e expressar-se matematicamente, o que requer compreensão da linguagem matemática.

Diante do pressuposto de que uma pessoa precisa ser alfabetizada matematicamente, é preciso assumir que ela, em sua escolaridade básica, adquira algumas capacidades individuais para analisar, raciocinar e comunicar-se eficazmente em e com a Matemática, quando resolve problemas numa variedade de domínios e situações.

Segundo Danyluk (1993), essa capacidade de se comunicar envolve o compromisso de tornar o aluno um leitor e escritor de textos matemáticos, de modo que ele possa analisar julgar, argumentar e comunicar-se com eficácia por meio da linguagem matemática.

Comunicar-se de formas variadas, quer por meio de gestos, sons, palavras ou símbolos é uma das características mais marcantes do ser humano. Por outro lado, a expressão de ideias e relações matemáticas, bem como o acesso a elas nas mais diferentes mídias implica a aquisição de uma linguagem para expressar, ler e compreender essas mesmas relações. Assim, consideramos importante que o aluno desenvolva a capacidade de comunicar-se também por meio da linguagem matemática, utilizando ideias e conceitos específicos dessa disciplina.

A aquisição da linguagem matemática, como de qualquer outra, é progressiva e não ocorre espontaneamente, sendo que a compreensão de seus símbolos, de suas regras e normas, além dos sentidos que expressam acontece especialmente em função de um trabalho escolar organizado e planejado para garantir que os alunos aprendam a comunicar-se matematicamente.

Na escola é importante haver espaço para que os alunos aprendam os símbolos e signos próprios da matemática, bem como seu uso adequado para que, na medida em que avançam em sua escolaridade, dominem formas de comunicação cada vez mais complexas. Saber comunicar-se matematicamente é, assim, um elemento fundante da alfabetização matemática.

A Alfabetização Matemática refere-se, portanto, ao trabalho pedagógico que contempla uma grande variedade de ideias matemáticas, por meio da investigação, do levantamento de hipóteses, da elaboração de estratégias pessoais de resolução de problemas no contexto escolar para apoiar o uso dessas habilidades fora dele fomentando o desenvolvimento de seus processos de argumentação e comunicação matemática. Isso pode se revelar no enfrentamento de situações problema, a fim de responder curiosidades, interesses e necessidades dos alunos, de modo a suscitar novas aprendizagens.

A fim de possibilitar a construção do trabalho pedagógico, e em consonância aos propósitos inseridos no Clube de Matemática, compreendemos que a aprendizagem consolida-se por meio das proposições de atividades lúdicas, da problematização, da investigação mediadas pela comunicação em matemática. São atividades que integram o conhecimento matemático com outros tipos de conhecimento para investigar, experimentar, imaginar, tentar, perseverar, recomeçar, validar conclusões ou refutar argumentações.

No que tange à problematização, a resolução de problemas é mais do que uma simples metodologia ou um conjunto de orientações didáticas. Nessa concepção, significa uma forma de organizar o ensino para além dos aspectos metodológicos. Representa uma mudança de postura frente ao que é ensinar e aprender.

Nessa perspectiva, considera-se problema toda situação que não tenha solução evidente, ou seja, não significa apenas compreender a técnica e as fórmulas para a obtenção de respostas, mas assumir uma atitude de investigação frente aos desafios matemáticos propostos. Diante de tais pressupostos as atitudes naturais dos alunos, de curiosidade, descoberta, da participação, justificativa de hipóteses passam a ser valorizados no processo investigativo, pois viabilizam a ampliação de estratégias de pensamento.

Assim, entendemos que resolução de problemas é peça central para o trabalho no Clube de Matemática, pois o pensar e o fazer se mobilizam e se

desenvolvem quando o indivíduo está engajado ativamente no enfrentamento de desafios.

Por meio de boas problematizações, os alunos têm oportunidade para ler, falar e escrever matemática de maneira natural, fazendo com que o uso da linguagem matemática se faça necessário.

O movimento ou dinâmica de trabalho do Clube de matemática exige que o professor atue como mediador nas discussões dos alunos a respeito dos problemas propostos, assim como intervenha nas ideias apresentadas por eles, ampliando a discussão. Esse movimento envolve mais do que a reprodução de conhecimentos básicos acumulados, uma vez que promove a mobilização de habilidades de pensamento, a criatividade, e a motivação para vencer desafios. É uma dinâmica que tem em sua base a participação social, a construção de conhecimentos científicos e a condução de processos de vida.

A maneira como se organizam as atividades e a sala de aula, a escolha de materiais didáticos apropriados e a metodologia de ensino no Clube de matemática é que permitirão o trabalho simultâneo dos conteúdos e das habilidades. A partir de um bom problema inicial ou de um conjunto de boas perguntas, é possível mobilizar os alunos a querer saber mais. Tudo se passa como se eles assumissem para si a tarefa a ser respondida ou a situação a ser compreendida e, para isso, põem em ação seu desejo de vencer desafios e a busca por saber mais.

No Clube de matemática, um dos meios sugeridos para garantir o que se apresentou até aqui é a exploração dos recursos de comunicação e o trabalho em grupo. A comunicação durante muito tempo, não foi considerada nas aulas de matemática. Atualmente, nas palavras de Cândido, introduzir

o recurso de comunicação nas aulas de Matemática das séries iniciais pode concretizar a aprendizagem em uma perspectiva mais significativa para o aluno e favorecer o acompanhamento desse processo por parte do professor. Analisar o papel da oralidade, das representações pictóricas e da escrita como recursos de ensino que permite vislumbrar uma nova dimensão para a prática escolar em sintonia com as pesquisas sobre a aquisição do conhecimento e da aprendizagem (2007, p. 15).

Isso posto, ao se ampliarem as oportunidades de compartilhar os conhecimentos por meio da linguagem oral, das representações pictóricas e das aulas do Clube de Matemática, os alunos e alunas podem organizar, explorar

e explicitar suas ideias, de modo a elaborar e compreender melhor os propósitos da comunicação.

Além disso, uma opção pelo processo de socialização da aprendizagem pode ser pautada em trabalhos em grupo, estratégia fundamental na formação de um ambiente de aprendizagem. As discussões grupais permitem que o estudante analise várias alternativas, o que é essencial para o desenvolvimento das ideias das diferentes áreas do conhecimento e perceba que a resolução de problemas não é uma tarefa solitária.

Outros elementos constitutivos da ação pedagógica da proposta no Clube de matemática referem-se às atividades lúdicas e ao papel do jogo. De acordo com Muniz, é preciso

assumir que a mediação da aprendizagem pelo jogo é complexa e incerta, quando se busca garantir a assimilação de determinados processos prescritos, principalmente por que a criança é capaz de dar uma resposta que não é esperada [...]. Isso ocorre em especial quando ela se vê em atividade lúdica, que é a garantia, de certa forma, do rompimento das amarras impostas no contexto didático voltado à imposição de determinadas formas de pensamento (MUNIZ apud. BRASIL, 2014, p. 56).

Devido a esse fator, a autonomia e liberdade são características fundamentais no modo de organizar a atividade lúdica em sala de aula, pois a mesma constitui-se em espaço de produção e de geração de novas formas de pensar, mesmo num contexto estruturado de normas e regras. Assim como o jogo é concebido como uma atividade de geração, proposição, resolução e validação de problemas.

As características principais do jogo, como situação de aprendizagem, de acordo com as contribuições de Caillois (1967) e Brougère (1995,1997) envolvem alguns elementos entre os quais se destacam: “uma base simbólica, regras, jogadores, um investimento/risco e incerteza inicial quanto aos resultados” (MUNIZ, 2010, p. 42).

Nesse panorama contextual em que o Clube de Matemática está inserido, considera-se o jogo também como espaço legítimo de resolução de problemas matemáticos, bem como seus produtos compartilhados no grupo por meio de processos de criação, resolução e validação de situações problema.

Além do trabalho com jogos, outros recursos compõem as ações realizadas no Clube de matemática e, na sua grande maioria, todas essas propostas estão

planejadas Num modelo que se nomeia sequência didática. Entendemos por sequência didática a organização sequenciada de atividades desenvolvidas por professores e alunos, cujo objetivo principal é gerar aprendizagens.

A sequência didática consiste numa modalidade organizativa que visa aprimorar a prática educativa e impulsionar as aprendizagens. Além disso, auxilia a garantir a gestão dos processos de sala de aula para que os alunos aprendam. Para os alunos, as sequências didáticas asseguram ainda, o tempo para aprender, a tomada de decisões, a oportunidade de sistematizar e ampliar conhecimentos.

No trabalho com as sequências didáticas o foco está nas ações dos sujeitos – alunos e professores – que constroem conhecimentos para resolver problemas e para transitar com autonomia nos processos de aprendizagem.

A proposta do Clube de Matemática apresenta pontos de proximidade entre a perspectiva metodológica da resolução de problemas e o conceito de mediação, pois há em cada uma, respectivamente, orientações para o ensino da matemática que direcionam aluno e professor para o que seria o foco e papel da escola – a aprendizagem.

Segundo Smole, Diniz e Cândido para que a aprendizagem ocorra ela deve ser significativa, o que exige que ela

[...] seja vista como a compreensão de significados; se relacione com experiências anteriores, vivências pessoais, outros conhecimentos; permita a formulação de problemas de algum modo desafiantes que incentivem o aprender mais; permita o estabelecimento de diferentes tipos de relações entre fatos, objetos, acontecimentos, noções, conceitos etc.; permita modificações de comportamentos; permita a utilização do que é aprendido em diferentes situações (2003, p. 10).

Falar em aprendizagem significativa é assumir que aprender possui um caráter dinâmico, exigindo que as ações de ensino se direcionem para que os alunos aprofundem e ampliem os significados que elaboram, mediante suas participações nas atividades de ensino e aprendizagem.

Nessa concepção apresentada, o ensino é um conjunto de atividades sistemáticas cuidadosamente planejadas, nas quais o professor e o aluno compartilham parcelas cada vez maiores de significados com relação aos conteúdos do currículo escolar, ou seja, o professor guia suas ações para que o aluno participe em tarefas e atividades que o façam se aproximar cada vez mais dos conteúdos que a escola tem para lhe ensinar.

No entanto, imaginamos que esse planejar seja flexível e aberto a novas perguntas e a diferentes interesses daqueles estabelecidos inicialmente e que seja possível, por meio das ações no Clube de matemática, modificar momentaneamente os rumos traçados, mas que garantam o acompanhamento do aluno para sincronizar o caminhar do ensino com o da aprendizagem.

Nesse sentido pensamos que o planejamento das aulas do clube de matemática possa ser estruturado de modo que, por meio das atividades e das ações do professor, os alunos associem ideias; percebam que uma tarefa não se restringe a um objetivo limitado; compreendam que uma ideia transita de uma tarefa para outra, de um problema para o outro; possam explorar uma situação, discuti-la, generalizá-la; possam comparar e contrastar procedimentos; representar uma situação ou conceito de muitas formas diferentes.

Diante do exposto, o Eixo Alfabetização Matemática, por meio do Clube de matemática, representa uma proposta de organizar o ambiente educativo, possibilitando humanizar os processos de construção dos conhecimentos matemáticos, ao considerar os sujeitos como protagonistas no seu percurso de aprendizagem.

2.4.2. Experiências Literárias

*Dos diversos instrumentos do homem,
o mais assombroso é, sem dúvida, o livro.
Os outros são extensões de seu corpo.
O microscópio, o telescópio, são extensões da vista.
O telefone é extensão da voz.
Temos o arado e a espada, extensões do braço.
Mas o livro é outra coisa:
O livro é uma extensão da memória e da imaginação.*

(Jorge Luiz Borges)

Tem-se constatado a importância fundamental de um estudo referente à **leitura, recepção e produção de gêneros literários**, quer seja na escola, quer seja fora dela. Isso se justifica por ser uma tentativa de consolidar a possibilidade de se trazer para as práticas sociais escolares, ou não, uma maneira de trabalhar com diferentes atividades que levem o **ser-criança-adulto** a apreender sua

realidade e aprender a vivenciá-la na leitura, recepção e produção de diferentes gêneros literários.

Num tempo marcado por muitas e simultâneas revoluções tecnológicas e científicas, uma significativa parcela da população mundial ainda vive em condições subumanas. Assim, ler pode representar uma atitude valorosa e imperiosa, estratégia de vivência e sobrevivência, uma oportunidade de reflexão e renovação de sentidos perante a sociedade na qual estamos inseridos. A leitura passa a ser ferramenta imprescindível para a participação em toda a riqueza histórica e cultural produzida pela humanidade e, ainda, um meio legítimo de expressão particular e dialógica no mundo. Exercitar a leitura, recepção, análise e produção de textos literários passa a ser condição essencial para a constituição do universo pessoal do sujeito. Ler passa a ser, de certa forma, uma oportunidade de encontrar um tempo para si mesmo, de forma clandestina ou discreta, tempo de imaginar outras possibilidades e reforçar o espírito crítico.

A aquisição da escrita requer, sempre, um processo dialógico de (co) participação textual; ou seja, por meio da oralidade ou da escrita, é preciso vivenciar e refletir a respeito da própria linguagem. Nesse sentido, o referido eixo possibilita ao ser-criança-adulto um maior contato com gêneros literários diversos – suas especificidades, características e intencionalidades. O leitor se apropria dos gêneros lidos entendendo-os como um processo discursivo que vai solicitar dele, sempre e de forma recorrente, uma compreensão responsiva ativa. Ele entende que se trata sempre de uma relação dialógica entre autor/leitor. Daí, passa a compreender que texto é comunicação e, os gêneros, são formas estáveis de enunciados em situações de comunicação. Ao ler determinado gênero literário, o indivíduo percebe que linguagem e realidade se prendem dinamicamente; logo, a compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre texto e contexto.

Compreende-se e considera-se a leitura de diferentes gêneros literários como uma atividade social essencial para construirmos nossa autonomia, onde inteligência, sensibilidade e imaginação se associam, possibilitando-nos expandir nossa capacidade de interpretar o mundo e transformá-lo.

Nessa composição contextual, para atender a uma demanda social, não basta apenas decodificar. O ato de ler e escrever passa a ser entendido como ato de participação efetiva da atividade cultural, na criação de vínculos significativos e

não restrito apenas a um processo cognitivo (PAULO FREIRE, 1985). O leitor, por iniciativa própria, seleciona, dentre os diferentes gêneros literários que circulam socialmente, aqueles que podem atender a uma necessidade sua (PCNs). Esse leitor precisa utilizar estratégias de leitura adequadas para abordá-las de forma a atender a essa necessidade.

A leitura é estratégia na construção do saber, bem como na relação com qualquer campo do conhecimento. Para este eixo, ela não é meio, mas o próprio fim, o que torna a leitura de diferentes gêneros literários uma condição essencial. O acesso constante à leitura de diferentes gêneros literários, no desvelar das linhas, das entrelinhas, do por trás das linhas – tramadas pelas palavras de tantos autores e arquiteturas – possibilita construir saberes que favorecem também a leitura dos demais campos leitores, ainda que não literários. Acontecimento é experiência – aquilo que nos passa, nos acontece, nos toca (LARROSA, 2004). Pensemos: o que toca nossos educandos? Qual é o livro ou conto que pode tocá-los, marcá-los? Qual vai contribuir para a subjetivação deles?

Partindo desses pressupostos, as situações de ensino e aprendizagem – neste eixo – viabilizam processos em que a leitura não seja considerada como estratégia ou obrigação, mas, sobretudo, como contato sensorial, permeado pelo prazer singular que o ato da leitura pode revelar (MARTINS, 2001). Aos processos sistematizados da leitura, concretizam-se o fantástico, a descoberta, a imaginação, a criatividade. Ampliam-se as possibilidades linguísticas e, por consequência, as textuais, numa complexa e dinâmica relação de construção do conhecimento literário.

Nos últimos anos, a concepção de leitura vem sendo discutida por diversas correntes teóricas que a concebem tanto como vertente pedagógica quanto linguística e social. Alguns estudos nacionais apontam para a concepção de leitura como atividade humana de interação social. Nesse sentido, considera-se a leitura como meio e acesso aos bens culturais, à memória e à produção do conhecimento. De acordo com Britto, por um largo

período da história de civilização ocidental, o livro-símbolo maior da cultura escrita - foi um objeto de acesso limitado e de circulação relativamente restrita a alguns ambientes e segmentos sociais; as demais formas de escrita tinham presença nos espaços sociais organizados, mas estavam circunscritas a procedimentos institucionais e de organização do Estado. A grande massa podia permanecer analfabeta e o que devia

aprender para manter-se naquela estrutura social, resolvia-se pela convivência imediata com os modos de ser cotidianos (2009, p. 194).

Na atualidade, e sob influência dos processos de transformação tecnológica, econômica, cultural e social, a leitura e a escrita ainda são tomadas como instrumentos da organização social e se apresentam nas diversas formas comunicativas da vida diária; portanto, demanda da vida cotidiana. No entanto, imprimem uma relação ainda verticalizada, o que supõe o enfrentamento ao acesso restrito e excludente a essas práticas sociais. Nessa perspectiva, salienta-se a importância de ensinar a leitura, onde o conhecimento preceda o ato, num entrelaçar dinâmico formativo. Ainda nas palavras de Britto, ser leitor

depende de diversos fatores que estão além do interesse, hábito ou gosto pela leitura, é necessário que a pessoa disponha de condições objetivas (tempo e recursos materiais) e principalmente, subjetivas (formação e disposição pessoal) as quais estão desigualmente distribuídas na sociedade de classes. Os processos de compreender e buscar o conhecimento, bem como a capacidade de escrita e de leitura, estão relacionados mais com formas de acesso à cultura do que com métodos de ensino e aos programas de formação (2009, p. 194).

Ao partir do pressuposto de que a leitura deve ser concebida e ensinada como formação cultural, é importante considerar os processos de leitura e de desenvolvimento intelectual e social dos alunos vivenciado na educação escolar, bem como explicitar as formas, estrutura, e sistematização de ações educativas promotoras da leitura. Quais são esses processos? Como se estruturam essas ações educativas?

Nesse sentido, as atividades no ambiente escolar devem ultrapassar os conhecimentos de senso comum e primar pelo caráter permanente de ampliação do repertório linguístico e textual dos alunos. Nesse contexto estruturante e formativo, a reflexão pedagógica pressupõe diálogo sensível e pontual com/entre os saberes práticos e o patrimônio científico produzido pela humanidade. Assim, os espaços de leitura consolidam-se como formas precursoras de trabalho intelectual, de estudo e que exigem compromisso tanto do aluno, quanto do professor, assim como condições adequadas, num processo duplamente formativo entre as formas de ensinar e aprender.

Sob as diferentes concepções que abarcam os sentidos e significados da leitura e de seu papel formador, salienta-se a otimização dos espaços e do papel

do professor mediador de leitura¹¹ no fomento do trabalho, especialmente, com os gêneros literários – todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático (CÂNDIDO, 1995).

Para que os alunos e os homens, de modo geral, possam tornar-se apreciadores dos gêneros literários e, por meio deles, alçar ao domínio de outros gêneros com semelhante grau de laboriosa elaboração, é preciso que tanto a disponibilização de acervos, quanto as estratégias de mediação do professor possam potencializar a interatividade nos diversos espaços (sala de aula, pátio, sala de informática, corredores, sala de leitura, etc.). Dessa maneira, coadunam-se espaços e situações de aprendizagem (contação de história, trabalho com as diferentes linguagens, a recepção e acolhimento dos alunos ao ato da leitura, a disposição acessível do acervo literário, a regularidade da prática da leitura), com o propósito de formação de leitores proficientes, diante das múltiplas possibilidades da leitura. .

Nesse sentido, destacam-se os principais objetivos neste eixo, no que concerne ao estímulo às diversas leituras, a saber:

- a) Instigar no aluno a prática da leitura de obras literárias;
- b) Recriar as leituras por meio de diferentes portadores textuais, atribuindo-lhes outros sentidos;
- c) Ampliar o repertório literário de alunos e professores;
- d) Tornar os espaços destinados à leitura como atrativo na circulação do saber.

Aqui, trabalhar com os gêneros literários representa a possibilidade de fazer com que as crianças desfrutem a leitura, almejem ler, se entusiasmem pela literatura, e se habituem e reconheçam essa linguagem, enfim, considerem a literatura como capital cultural.

Toda essa experimentação literária, todo esse prazer estético que a mesma provoca, certamente, fará com que o **ser-criança-adulto**, além de aproveitar ao máximo a possibilidade de fruição na/pela leitura de obras literárias, seja capaz

¹¹ O mediador destaca-se por sua intenção de contribuir na apropriação de significados, no processo de interação do leitor com o texto, nas experiências de aprendizagens, potencializando as capacidades dos atores sociais e despertando suas competências. A mediação da leitura coloca em evidência o papel de sujeito construtor do conhecimento. Conhecimento que se incorpore ao mundo intelectual e vivencial do leitor e que o ajude a compreender sua realidade humana e social, agindo e interferindo nela (RASTELI, 2013).

também de produzir, coletiva ou individualmente, textos de diferentes gêneros literários. Terá condições de, pela escrita, firmar sua identidade e sua participação social.

2.4.3. Fruição Estética

A proposição do ensino da arte em escolas das redes públicas do Brasil pressupõe a organização dos conteúdos e atividades em quatro linguagens artísticas: artes visuais, música, dança e teatro. Cada linguagem tem contexto, objeto de estudo e estatuto próprio e constitui-se um campo que, ao mesmo tempo em que transdisciplinarmente compõe a área da Arte, tem especificidades que exigem abordagens específicas e especializadas. Sua presença nas diferentes etapas da Educação Básica, como conteúdo obrigatório, está assegurada pelo disposto na Lei n.º 13.278, de 2 de maio de 2016, que altera o § 6.º do art. 26 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996 e fixa as diretrizes e bases da educação nacional, referente ao ensino da arte.

Os PCNs também apontam para a necessidade de uma abordagem transversal da arte, que enfatize a potencialidade da arte como um meio de expressão individual e integração cultural. Assim, somam-se aos conteúdos específicos das linguagens, que têm o papel de instrumentalizar os alunos para utilizarem os meios, suportes e materiais artísticos como formas de expressão e comunicação de suas ideias e sentimentos, os conteúdos transversais e, ainda, relacionados a outras áreas do conhecimento, que possam apresentar aos alunos a diversidade cultural da produção artística e seu papel em diferentes contextos.

A ideia do eixo Fruição Estética está fundamentada na concepção de que a aprendizagem da arte “têm o sujeito e suas relações consigo mesmo, com o outro e com o mundo como fundamentais, proporcionando-lhe a capacidade de se colocar no lugar do outro ao mesmo tempo em que se diferencia dele” (Brasil, 2015, p.82) e de que

a Arte oportuniza a constituição do sujeito de maneira a negociar identidades e pertencimentos, praticando diferentes formas de entendimento e expressão, e se caracteriza por oportunizar experiências nas dimensões da sensibilidade, da ética, da estética e da poética (op.cit, p.82).

Segundo Duarte Jr., é fundamental que as reflexões a cerca de uma produção artística, seja a produção de autores conhecidos ou do próprio aluno, se deem com base na experiência vivida, pois “o cerne da educação estética – que é primordialmente estética, isto é, corpórea, sensível – continua a ser a experiência do espectador com os trabalhos artísticos” (DUARTE JR., 2010, p. 44).

Ainda de acordo com Duarte Jr. “o mundo moderno primou pela valorização do conhecimento intelectual, abstrato e científico, em detrimento do saber sensível, estético, particular e individualizado”; portanto para a cultura educacional preconizada a partir dessa concepção, o conhecer está relacionado ao pensamento, ao conceito, à abstração, às formulas. Já “[...] o saber (que também significa sabor¹²) refere-se a todo conhecimento integrado ao nosso corpo, o qual nos torna também mais sensíveis” (op. cit., 2010, p. 25-26).

É fundamental, portanto, que uma escola que vislumbre o desenvolvimento integral da criança tome como responsabilidade uma educação estética e estética¹³, em todas as linguagens artísticas, diversificadas e de qualidade, que possibilite por um lado a ampliação do repertório dos alunos – promovendo o contato (a estesia) com produções artísticas de diversos gêneros, etnias e origens e possibilitando às crianças a percepção de que o conhecer e o refletir sobre as manifestações artísticas são estratégias para conhecer o mundo e suas variedades – e, por outro, seu aprimoramento como produtores artísticos – propiciando condições para a experimentação com procedimentos, meios, suportes, recursos e materiais artísticos.

As instituições culturais e centros de ensino de arte têm trabalhado, nos últimos anos, com o conceito de Democracia Cultural, conceito esse fundamentado na ideia de que, para formarmos indivíduos e cidadãos culturalmente, não se deve apenas considerar o acesso à cultura erudita como maneira de educá-los. Nossas escolas, por anos, se esmeram em determinar os conteúdos que devem ser aprendidos pelas crianças em arte: artistas consagrados, grandes movimentos da história da arte e monumentos culturais de nossa história. A ideia de democracia

¹² Do latim vulgar *sapere*, ter sabor, ter bom paladar, sentir os cheiros, de onde migrou para designar o sábio, *sabidus* em latim, aquele que percebe o mundo de modo organizado, usando os sentidos, a intuição. Fonte: <http://www.dicionarioetimologico.com.br/saber/>

¹³ Segundo Duarte Jr. (2010, p. 25), estesia, do grego “*Aisthesis*, capacidade de sentir o mundo, de senti-lo organizadamente, conferindo à realidade uma ordem primordial, um sentido...”, do mesmo termo originou-se a palavra estética, “...uma apreensão humana da harmonia e da beleza das coisas do mundo, que os nossos órgãos do sentido permitem”.

cultural nos fornece uma via de mão dupla: por um lado, devemos trazer às crianças as mais diversas produções artísticas, sejam elas eruditas ou populares; mas por outro, é importante também instrumentalizá-las para que sejam elas mesmas também produtoras artísticas e de cultura, que desenvolvam seus próprios percursos pessoais e de pesquisas nas mais diversas linguagens artísticas, que possam experimentar e se apropriar dos instrumentos e meios de produção. Essa proposta inova, por exemplo, em contrapor as tradicionais releituras de obras consagradas onde o aluno é direcionado a reproduzir o que vê (um exercício repetitivo e sem criatividade) às propostas pedagógicas nas quais os professores construam situações de desafios técnicos e expressivos para os alunos, para que estes empreendam suas próprias pesquisas e trajetórias na arte.

Ao apresentar a arte como uma área de conhecimento, contextualiza-se o pensar e o fazer artísticos como parte fundamental na construção de uma sociedade múltipla e heterogênea e na formação de um indivíduo crítico e atuante no seu meio.

A exploração do corpo como espaço lúdico e expressivo (é somente através do corpo, dos órgãos dos sentidos que se faz possível apreendermos o mundo, estésica e esteticamente) é também conteúdo escolar que deve ser trabalhado como condutor de experimentações artísticas de maneira a apresentar para a criança diferentes possibilidades de reconhecimento e ampliação de seu repertório expressivo.

A arte não é um signo de apreensão meramente intelectual, como é o caso da matemática, por exemplo, que requer apenas capacidades cognitivas, mas um signo estético, que mobiliza em nós o saber sensível, próprio de nossa corporeidade, pois causam reverberações corporais e estados afetivos. Na acepção do autor, a

arte revive em nós, ainda que no modo simbólico, sentimentos e vivências que se baseiam em nossa história pregressa, em nossas experiências de vida. Um signo poético (artístico), ao ser percebido, é decodificado por um equilíbrio entre o inteligível e a sensível que nos habita, possibilitando que o captemos, de maneira integrada, com nossa existência plena (DUARTE JR. 2010, p. 41).

Nesse sentido, o **Eixo Fruição Estética** na Escola de Ensino Fundamental em Tempo Integral será realizado considerando como proposta o desenvolvimento

de Projetos de Trabalho que contemplem as situações de ensino e aprendizagem em Artes Visuais, Teatro, Dança e Musicalização nos anos iniciais do Ensino Fundamental (1.º ao 5.º anos) em que as diversas linguagens sejam consideradas como possibilidades de acesso à produção artística das diversas culturas, onde o aluno possa concomitantemente apreciar e produzir o conhecimento artístico.

No ensino da Arte, assim como o ensino em qualquer área do conhecimento, o professor deve se dispor de diferentes estratégias para a aquisição, por parte dos alunos, de códigos que possibilitem leituras e expressões estéticas de maneira aprofundada como algo vital em uma sociedade predominantemente imagética e em constante movimento como a que estamos inseridos. Para tanto, os projetos para o trabalho com arte devem ser planejados visando contemplar “as seis dimensões do conhecimento que caracterizam a singularidade da experiência estética: estesia, fruição, expressão, criação, reflexão e crítica” (BRASIL, 2015, p. 84).

Em artigo publicado na Revista da Faculdade de Educação (USP), o professor e crítico Celso Favaretto vai mais além, defendendo que

a relação do (mundo) pós-moderno com educação não é algo que deve ficar restrito ao nível da contemplação de trabalhos contemporâneos na aula de arte. Mais além, a condição pós-moderna implica uma atitude estratégica de tomada de consciência perante os signos que nos circundam, relacionando-os com seu entorno (1991, p.123).

Moura afirma que uma educação estésica e estética evita uma "separação estanque entre a arte e a vida", que seja “uma pedagogia dos sentidos” (2011, p. 105).

Para decodificar e compreender aspectos da cultura visual, sensorial, estética e artística, de forma crítica e aprofundada, cabe ao professor atuar como condutor e mediador de práticas pedagógicas que potencializem a aprendizagem do aluno na sala de aula.

Dessa maneira, uma pedagogia da arte deve abordar conceitos, estratégias, propostas e reflexões do campo pedagógico, potencializando uma prática das propostas apresentadas que reconheça e valorize o professor como um profissional dotado de saberes e ativo na sua atuação educacional. Faz-se necessário também a percepção do processo de ensino e aprendizagem como um processo dialógico, de intercâmbio de saberes (formais/ vivências históricas e sociais) entre

professores e alunos, além da consideração do aluno como sujeito do seu processo de aprendizagem.

Na certeza de que, da união entre conhecimentos e práticas pedagógicas e artísticas assertivas, é possível a construção, não de um, mas de múltiplos olhares reflexivos.

O trabalho com arte, além do conteúdo próprio dessa área de conhecimento, deve preconizar o sistema da arte: como é organizada, produzida, divulgada, como se distribui, como se dá o acesso à Arte na sociedade. Cabe à proposição do ensino da arte, desta maneira, mediar junto aos alunos, a construção de olhares estéticos não somente limitados ao espaço escolar, ou a cultura chamada de erudita, mas sim um olhar crítico que mire a cidade como um todo, com seus códigos, incongruências e multiplicidades.

As relações entre escola, cultura e estética devem abarcar um campo muito maior que procedimentos tecnicistas e conceitos descontextualizados da realidade. Impregnar os projetos de Arte com signos e relações sociais que circundam o cotidiano é considerar a produção artística como algo vivo e em constante modificação e, desta forma, também as aulas de Artes como uma situação de aula pulsante e diretamente conectada a realidade.

Neste contexto, o aluno é entendido como um pesquisador e produtor artístico, que terá, a partir dos conteúdos e propostas apresentada no Eixo Fruição Estética, abertura para a ampliação de duas esferas de sua experiência: o contanto (estesia) e entendimento (por meio da fruição, experimentação/expressão, da criação, da reflexão e da crítica) da produção artística que se apresenta na sociedade como produção cultural, que media, diversifica e fortalece sua relação com o mundo e a possibilidade de explorar as linguagens artísticas como meios de expressão e comunicação legitimados e apropriados por ele, de maneira que sejam também formas dele se colocar social e culturalmente. Essas duas dimensões do aprendizado artístico tangem, tocam e sobrepõem-se mutuamente a todo o momento.

A diversificação de atividades, com múltiplas abordagens e estratégias de produção, estimula o aluno a envolver-se com as diferentes instâncias da arte e sua apresentação social.

Circunscrito nessa perspectiva inserem-se nas Situações de Ensino e ao respectivo eixo norteador de aprendizagem Fruição Estética na Escola de Ensino

Fundamental em Tempo Integral, o desenvolvimento das diferentes situações de ensino e aprendizagem: artes visuais, musicalização, teatro e dança.

2.4.3.1. Artes Visuais

Dentro da visão utilitarista de nossa educação, o ensino de arte, durante muito tempo, preconizou tão somente a aquisição de habilidades reflexivas, como diz Duarte Jr.,

próprias das ciências e da filosofia... tal concepção enfatiza a arte como conteúdo cognitivo e não como experiência, o que conduz à métodos de trabalho centrados bem mais nos discursos sobre obras e sobre o fenômeno estético” (2010, p. 36).

É o caso do ensino do desenho, tido como atividade principal no ensino da arte durante grande parte da história desta como disciplina escolar. O ensino do desenho e a pintura de desenhos prontos teve, nesse período, a função de preparar o aluno para possíveis profissões que utilizam esses recursos. Essa prática foi substituída por reprodução de obras já existentes, subsidiada por uma concepção que preconiza o treino para o que um dia possa vir a ser, uma ideia de que o aluno não é capaz de produzir algo novo, portanto deve treinar sobre o que já existe para que um dia possa vir a ser produtor de suas próprias obras.

Faz-se necessário ultrapassarmos essa visão utilitarista do ensino e essa concepção da criança como algo que virá a ser e não como um sujeito que já é, preconizando um trabalho com arte que vise à formação integral dos alunos.

Por meio de uma didática contemporânea, situações de interpretações de obras de arte esvaziadas de conteúdo ou releituras estereotipadas devem ser substituídas pelo professor por aprendizagens significativas e aprofundadas que instiguem a estesia, a experimentação, a fruição, a reflexão, a crítica e a produção artística (criação).

Ainda são muitos os professores que, ao elaborarem um currículo voltado para o estudo de arte, acomodam-se num fazer procedimental em que a predominância de técnicas de artes resulta em exercícios manuais com pouco espaço para a reflexão. Outros ainda se veem aprisionados a uma estrutura na qual datas e nomes dividem o tempo didático com imagens de obras consagradas.

Tal reafirmação de conceitos históricos ratificados e cristalizados é questionada por pensadores da educação como Fernando Hernández (2000) em seu livro “Cultura Visual, Mudança Educativa e Projeto de Trabalho”, o qual, partindo do pressuposto que a arte ocupa um espaço vivo e em constante mutação, propõe um currículo que vise oportunizar a compreensão da cultura visual mediante a aprendizagem de diversas estratégias de entendimento e significação dos objetos (físicos ou mediáticos) que representam a cultura visual. O que podemos entender como compreensão da cultura visual seria a atribuição de valores estéticos para toda e qualquer variedade de imagens (e imaginários) que permeiam nossa paisagem cotidiana seja ela a publicidade, o grafite, a arquitetura, o cinema, a moda ou qualquer outra forma de expressão visual.

O que podemos entender como compreensão da cultura visual seria a atribuição de valores estéticos para toda e qualquer variedade de imagens (e imaginários) que permeiam nossa paisagem cotidiana seja ela a publicidade, o grafite, a arquitetura, o cinema, a moda ou qualquer outra forma de expressão visual.

Atravessando os séculos, da arte abstrata à figurativa, seja ela uma pintura ou escultura, sempre foi uma manifestação impregnada de códigos pessoais e sociais. O exercício crítico de saber olhar e falar sobre uma obra de arte é um longo processo que deve ser construído e valorizado em sala de aula como base de desconstrução de conceitos moralistas e intolerantes, na busca por um raciocínio ético que aceite o diferente como expressão digna de respeito e consideração.

Diferentes autores apresentam estudos a respeito da leitura e releitura de obras imagéticas que podem contribuir com o professor no que tange às metodologias de trabalho para o desenvolvimento dessa criticidade: Edmund Feldman, Robert Ott, Michael Parsons e Abigail Housen são alguns deles, sendo que esta última apresenta nos os Estágios do Desenvolvimento Estético, por meio do qual é possível a elaboração de atividades que objetivem a fruição, a leitura crítica e a releitura criativa.

O trabalho com artes visuais deve ser contínuo e informado a respeito dos conteúdos e experiências relacionadas aos materiais, às técnicas e às formas visuais de diferentes tempos, de modo que a criança passe por um amplo conjunto de experiências que dê suporte às suas representações.

A seleção e organização de conteúdos, de propostas de trabalho (projetos), de materiais, imagens, sites, livros, filmes e outras publicações são recursos importantes na concepção de um método de trabalho que possibilite aos alunos e professores esta imersão nas linguagens artísticas, suas características e sua relação com diferentes contextos e momentos históricos, sempre levando em consideração os seis aspectos do trabalho com arte, conforme explicitado anteriormente.

2.4.3.2. Musicalização

Abre-te! Abre-te ouvido, para os sons do mundo, abre-te ouvido para os sons existentes, desaparecidos, imaginados, pensados, sonhados, fruídos! Abre-te para os sons originais, da criação do mundo, do início de todas as eras... Para os sons rituais, para os sons míticos, místicos, mágicos. Encantados... Para os sons de hoje e de amanhã. Para os sons da terra, do ar e da água... Para os sons cósmicos, microcósmicos, macrocósmicos... Mas abre-te também para os sons de aqui e de agora, para os sons do cotidiano, da cidade, dos campos, das máquinas, dos animais, do corpo, da voz... Abre-te, ouvido, para os sons da vida... (FONTERRADA apud SCHAFFER, 1992, p. 10 -11).

É importante proporcionar situações que promovam o desenvolvimento de diferentes habilidades desde a tenra idade. Dentre tal diversidade, destaca-se a musicalidade, como parte essencial à rotina do espaço escolar. Nas palavras de Fonterrada:

O fato de a música ter ou não seu valor reconhecido coloca-a dentro ou fora do currículo escolar, dependendo de quanto é ou não considerada pelo grupo social. Se, em determinada cultura, a música for uma das grandes disciplinas do saber humano, o valor da educação musical também será alto, em pé de igualdade com o de outros campos do conhecimento. Se, porém, se não houver esse reconhecimento, sua posição em relação às demais áreas será, também, marginal. Esta é a questão crucial com que se depara hoje no Brasil: o resgate do valor da música perante a sociedade, único modo de recolocá-la no processo educacional (2008, p.13).

Nessa ótica, a música apresenta-se em todos os momentos da vida, em contextos diversos, épocas singulares, que traduzem culturas, forma da arte e do passar de geração para geração, num emaranhado repleto de histórias sociais (CAMPOS, 2011). A escola ao abarcar as experiências culturais já presentes e trazidas pelos alunos de vivências familiares e cotidianas deverá oportunizar espaços que concebam o desenvolvimento da criatividade, potencial inerente à

todo ser humano, da sensibilidade integrada à formação musical, a fim de permitir a ocorrência descontraída e alegre de maneiras propícias à aprendizagem. Também é oportuno salientar que o ensino da música não se resume ao simples ato de ligar um som e deixar tocar, mas que, acima de tudo, haja objetivos explícitos atrelados aos propósitos curriculares e educacionais.

Assim, ao ampliar as oportunidades educativas, por meio do oferecimento da escuta e apreciação de obras musicais que ampliem as referências e o repertório musical dos alunos acerca das diversas manifestações, formas e situações que possam, de maneira significativa, abrir espaços para a apreciação e produção, permitirá ao aluno, de forma processual, construir hipóteses sobre o lugar e espaço de cada obra como patrimônio da humanidade (BRASIL, 1996).

Atrelado à abertura desses espaços propulsores do desenvolvimento da musicalidade, aliam-se outros elementos constituintes da produção musical entre a composição¹⁴ e interpretação como formas justapostas e essenciais à musicalidade inserida no mundo. Assim:

Composições, improvisações e interpretações são os produtos da música. O processo de criação de uma composição é conduzido pela intenção do compositor a partir de um projeto musical. Entre os sons da voz, do meio ambiente, de instrumentos conhecidos, de outros materiais sonoros ou obtidos eletronicamente, o compositor pode escolher um deles, considerar seus parâmetros básicos (duração, altura, timbre e intensidade), juntá-lo com outros sons e silêncios construindo elementos de várias outras ordens e organizar tudo de maneira a constituir uma sintaxe (1996, p. 75).

Nesse sentido, a aprendizagem da música torna possível a participação ativa, sejam como intérpretes, ouvintes, compositores ou improvisadores, mas que, sobretudo, haja a promoção e interação efetiva no que tange às diversas manifestações musicais e de sua valorização no tempo e na história.

¹⁴ Compreende-se aqui por Composição **Musical**: a possibilidade de que os alunos possam produzir um trabalho artístico com sons alternativos, desenvolvendo suas capacidades cognitivas, afetivas e psicomotoras através de combinações de sons e movimentos corporais. Os alunos experimentam esse processo de maneira individual ou em grupo, de modo a se expressar pela música, com objetos sonoros e instrumentos musicais confeccionados por eles (CHIQUETO e ARALDI, 2008-2009, p.13-14).

Em termos práticos, as atividades de escuta, experimentação, prática e composição musical devem incentivar na criança a pesquisa e exploração de timbres, ritmos, harmonia e melodia de forma lúdica e estimulante, propiciando, sempre que possível, seu protagonismo como criadores e apreciadores musicais. A experimentação com instrumentos musicais, a pesquisa de timbres, a descoberta e organização das qualidades sonoras dos objetos do cotidiano e a prática da improvisação, especialmente em grupo, são estratégias que visam à realização de tais objetivos.

Assim, as escolhas curriculares, sejam elas quanto a objetivos, conteúdos ou estratégias, devem ampliar o conceito de formação musical para além do contato com o repertório musical infantil ou mesmo das raízes culturais brasileiras (sem, no entanto, descartá-los), abrangendo também referências diversas, como o erudito, o contemporâneo, o regional, o étnico e mesmo a música experimental. Por outro lado, as práticas propostas em sala de aula devem permitir ao aluno a ampla e irrestrita exploração das possibilidades expressivas da linguagem musical, por meio da pesquisa, da experimentação, da composição, do improviso e da prática em grupo.

O objetivo do trabalho com musicalização não é o de formar músicos, mas propiciar aos alunos a estesia, ou seja, ouvir, sentir, experimentar, vivenciar, interpretar e criar música, apreendendo e aprendendo sobre os elementos que a compõe.

2.4.3.3. Teatro

Ainda sob a perspectiva do ensino da Arte como processo cultural, insere-se o desenvolvimento das habilidades voltadas à dramatização e interpretação, cujas formas e possibilidades relacionam-se ao homem e de sua presença no mundo. Entre gestos, emoções, linguagens verbal e corporal às diferentes expressões comunicativas de representação do e no mundo.

A essa forma de representar a realidade, percebe-se a potencialidade do jogo simbólico como forma organizadora do conhecimento e seu desenvolvimento ao longo da vida, inicialmente de maneira espontânea e, posteriormente, abarcando regras e que sugerem participação individual à coletiva.

O PCN de arte traz que “o ato de dramatizar está potencialmente contido em cada um, como uma necessidade de compreender e representar uma realidade” (BRASIL, 1997, p.83). Ao oportunizar momentos em que as atividades teatrais sejam realizadas, ampliam-se de forma legitimada a trocas de saberes, de organização responsável entre a aprendizagem do ouvir e dar opiniões, num respeito mútuo das manifestações/expressões de um grupo, que se fundamenta nas experiências de vida entre ideias, conhecimentos e sentimentos.

Pautada nesse processo de construção do conhecimento grupal, é que a escola deverá fomentar a participação dos alunos, primando pela capacidade espontânea inicialmente apresentada e dinamizar a experimentação de novas situações de aprendizagem, de literatura especializada, de atividades de teatro cuja organização estética faça parte da cultura humana. Partindo dessa concepção é que a Escola de Ensino Fundamental em Tempo Integral insere, o teatro como expressão e comunicação, individual e coletiva assim como apreciação estética, como também um produto cultural.

O aprendizado no teatro é um complexo que se dá pelo conhecimento, primeiramente, do próprio corpo: suas capacidades, o espaço que se ocupa, sua força, seu tamanho, sua própria voz, seus gestos e potencialidades expressivas. Em seguida, é pelo contato com o outro que se amplia a formação cênica do aluno; a integração, a interação com os colegas, a confiança, a cumplicidade e o trabalho em grupo, com objetivos comuns e compartilhados. Por fim, é a apresentação, a socialização das realizações do grupo que fecha e culmina a experiência cênica.

Na construção desse processo, são inúmeras as aprendizagens que se propõem à criança, seja dos conteúdos específicos da linguagem do teatro, como seus procedimentos e recursos poéticos, seja do imenso repertório de textos teatrais disponíveis para as práticas e estudo – o que amplia de forma significativa o repertório e as referências culturais dos alunos. Por outro lado, é inegável a constatação de que o trabalho com teatro na escola também potencializa a aquisição de conceitos e valores fundamentais à formação individual e social de crianças e jovens, como a colaboração, a postura individual, o saber se relacionar e se colocar em público, o autoconhecimento e o respeito à diversidade e às diferenças.

Os jogos teatrais, as dinâmicas de interação de grupo e os exercícios de leitura e interpretação de texto são a tradução, na prática diária da didática e da

pedagogia do teatro, dos processos necessários à formação cênica e teatral dos alunos.

O ensino do teatro na escola, dessa forma, tem dupla contribuição: por um lado, atua na ampliação do repertório cultural e da visão de mundo dos alunos; por outro, suas práticas coletivas e de interação, impulsionam o autoconhecimento e as relações pessoais dos alunos e atuam diretamente nas dinâmicas do espaço escolar, contribuindo para a ressignificação do papel de cada um neste contexto.

2.4.3.4. Dança

A arte da dança faz parte das culturas humanas e sempre integrou o trabalho, as religiões e as atividades de lazer. Os povos sempre privilegiaram a dança, sendo esta um bem cultural e uma atividade inerente à natureza humana. (BRASIL, 1997, p. 67).

A atividade corporal envolve toda ação humana, a primeira forma de aprendizagem humana é a ação física. Ao movimentarem-se, as crianças não o fazem simplesmente em resposta às necessidades funcionais, mas para explorar o redor, pelo prazer de movimentar-se, para melhorar sua mobilidade ou para expressar-se com liberdade.

A escola de hoje relega as atividades corporais, onde o corpo é normalmente entendido como a parte do pescoço para baixo, para as aulas de educação física, “nunca se compreendeu o corpo como dotado de um saber próprio (estésico e estético); o conhecimento “verdadeiro” era representado apenas pelos signos intelectuais” (Duarte Jr. 2010, p. 38). É necessário compreender que a criança é um “sujeito-corpo que aprende a movimentar-se e, ao mesmo tempo, conhece seus sentidos, emoções, desejos e limites” (WIGGERS, 2008, p. 75); portanto, a criança deve ser considerada em sua integralidade, um sujeito que se relaciona com o mundo natural, social e histórico por meio de todos os seus sentidos, um sujeito estésico e estético.

Os PCNs trazem que tal concepção vai ao encontro de pesquisas da neurociência que investigam as relações entre o desenvolvimento da inteligência, a afetividade e a corporeidade.

MOURA, afirma que há “[...] marcas deixadas nas ciências e nas práticas humanas por um cartesianismo que dividia o ser humano em duas substâncias: uma corporal e outra mental; ou, até [...] que teria coroado o cérebro, como guardião

da consciência” (2011, p. 114). Essa visão cartesiana da aprendizagem foi adotada pela educação escolar, como aponta Wiggers na reflexão:

como a escola vê seus alunos? Apenas do pescoço para cima [...] o indivíduo, sujeito-corpo, não é tratado em sua totalidade [...] Afinal, é esse mesmo sujeito-corpo que constrói a ciência, a política e a cultura, que aprende artes, matemática, história (2008, p. 75-76).

“A dança e seus diferentes protocolos de investigação e produção artística colocam em foco processos de criação naquilo que ocorre no/pelo corpo, discutindo e significando relações de corporeidade e produção estética”. (Brasil, 2015, p. 83). Portanto, faz-se necessário a superação dessa dicotomia entre corpo e mente, razão e emoção. Essa superação é um desafio à visão tradicional de ensino.

O trabalho com dança na escola deve possibilitar à criança desenvolver uma maior e melhor compreensão de sua capacidade de movimento, pois compreendendo como seu corpo funciona, poderá expressar-se com responsabilidade, autonomia, sensibilidade.

A dança, enquanto atividade humana é uma forma de integração e expressão, seja individual ou coletiva, é uma fonte de comunicação e criação. O trabalho com dança pode possibilitar o exercício da atenção, da percepção, da colaboração e da solidariedade, o desenvolvimento da consciência e da construção da imagem corporal da criança, fatores fundamentais para o seu crescimento individual e para o desenvolvimento de sua consciência social.

Por meio da improvisação em dança, é possível a criança experimentar sua plasticidade corporal e, ao se relacionar com os outros, exercitarem suas potencialidades expressivas.

A aula de dança não tem por objetivo formar dançarinos, mas possibilitar à criança o desenvolvimento de suas potencialidades motoras e criadoras no universo do movimento, da plasticidade corporal. É preciso, ao planejar o trabalho com dança, levar em consideração as habilidades naturais das crianças, observando suas ações físicas, propondo atividades que sejam capazes de propiciar ao aluno a pesquisa consciente a fim de que ele possa ampliar seu repertório gestual, que possibilitem o reconhecimento de ritmos corporais ou externos, a exploração dos espaços, da imaginação e da criação.

O trabalho com dança na escola deve ser desenvolvido com o “espírito da investigação, para que a criança tome consciência da função dinâmica do corpo,

do gesto e do movimento como uma manifestação pessoal e cultural” (BRASIL, 1997, p. 69).

Ainda de acordo com os PCNs:

O aluno deve observar e apreciar as atividades de dança realizadas por outros (colegas e adultos), para desenvolver seu olhar, fruição, sensibilidade e capacidade analítica, estabelecendo opiniões próprias. Essa também é uma maneira de o aluno compreender e incorporar a diversidade de expressões, de reconhecer individualidades e qualidades estéticas. Tal fruição enriquecerá sua própria criação em dança (BRASIL, 1997, p. 69).

O trabalho com a observação é fundamental, conforme acima, mas a experimentação é primordial, pois, como já vimos anteriormente, a experimentação é a base da reflexão e da criação em qualquer linguagem artística.

Ao planejar o trabalho com dança o professor deve levar em consideração a experiência, o desenvolvimento e o repertório de mobilidade de cada criança, deve estabelecer regras de relacionamento entre os alunos e do uso de espaços e materiais, além de criar um clima propício para que as aulas aconteçam com confiança, atenção, concentração e disciplina, mas de forma que não se perca a alegria de uma vivência prazerosa.

O professor deve, considerando o espírito de investigação que o trabalho com dança deve propiciar, propor pesquisas diversas de movimentos, de estilos rítmicos de criação de movimentos, individuais, em duplas ou coletivos. Esse trabalho com experimentação possibilita o descobrimento, pela criança, de suas próprias capacidades, a aquisição de segurança ao movimentar-se e a possibilidade de atuar e recriar a partir dessas descobertas.

Como já dito anteriormente, a atividade corporal envolve todos os campos de atuação humana, um mundo rico a ser explorado pelo trabalho com dança na escola são os jogos populares de movimento, as cirandas, amarelinhas, dentre outras fontes de pesquisa. Essas manifestações populares devem ser valorizadas pelos professores ao planejarem seu trabalho com dança, tanto por já fazerem parte do repertório dos alunos, quanto por serem parte da nossa riqueza cultural.

2.4.4. Pensamento Científico

O **Eixo Pensamento Científico** é desenvolvido considerando como proposta o **Clube de Ciências**, por meio de **situações de ensino e aprendizagem em Educação Ambiental e Experimentos/Robótica** e no desenvolvimento de **Projetos de trabalho** (HERNÁNDEZ, 2009), constituindo-se como um espaço que privilegia o conhecimento por meio do saber construído e vivenciado pelo aluno e professor, permitindo a formação de ações investigativas, a produção de conhecimento e o desenvolvimento de um espírito científico e tecnológico.

Ao considerar os estudos desenvolvidos a respeito da alfabetização, torna-se comum falar deste conceito atrelado à língua materna ou de alfabetização matemática. No entanto, Mancuso, Lima e Bandeira (1996 apud. MENEZES, 2012) salientam a necessidade de qualificar o termo “alfabetização”, para além da relação entre a leitura e a escrita. Nesse sentido, Chassot (2003), destaca a importância de se investir numa alfabetização científica, de modo a possibilitar com qualidade a convivência no mundo. Menezes ainda complementa que

a alfabetização científica trata-se de um processo necessário para compreender a ciência não somente como um conjunto sistematizado de conhecimentos, mas o resultado de um processo construtivo desse, feito por homens e mulheres que, no seu tempo, questionaram e procuraram compreender o mundo natural e suas complexidades (2012, p. 816).

Desse modo, ao conduzir a educação e alfabetização científica como premissas de trabalho da Escola de Ensino Fundamental em Tempo Integral destacam-se a possibilidade do desenvolvimento da aprendizagem de forma a abranger a leitura de mundo, seus códigos e temas circundantes, do conhecimento cotidiano dos alunos, como possível reconhecimento do saber científico oportunizado na experiência, na observação e uso das tecnologias, por meio da interação e da criação de centros de interesse. Nesse sentido, o professor-agente e mediador das relações de aprendizagem deverá estabelecer atitudes propícias ao observar, questionar, experimentar, deduzir e, quem sabe, hipotetizar o conhecimento nas diferentes áreas das Ciências, nas diferentes situações de ensino e aprendizagem e no desenvolvimento de **projetos de trabalho** que contemplem os diferentes espaços de aprendizagem, a saber: **Educação Ambiental e Experimentos/Robótica**. Nessa mesma ótica e compreendendo a

cidade como espaço de aprendizagem é que a **Educação ambiental** vem apresentar seu trabalho contemplando o meio ambiente na cidade e para a cidade, na busca de conhecer, compreender, pensar e transformar o meio em que se vive.

A Escola de Ensino Fundamental em Tempo Integral, no Eixo Estruturante “Pensamento Científico”, aborda, nos anos iniciais (1.º ao 5.º anos), o tema meio ambiente ao considerar os trabalhos desenvolvidos pelos educadores de acordo com os pressupostos de uma Educação Ambiental crítica e de abordagem interdisciplinar, referenciada na perspectiva da complexidade e subsidiada pela interpretação histórico-crítica da realidade. Esses pressupostos afirmam o caráter participativo, permanente e político da dimensão ambiental no processo educativo (Brasil, 2004).

É justamente sob essa perspectiva crítica, comum aos trabalhos da educação ambiental, que educação em ciências se revela na formação de pessoas (cidadãos) aptas a dialogarem com o conhecimento científico em interação com outros saberes, além de estimular que esse conhecimento e seu processo de produção sejam popularizados como ferramenta de promoção de engajamento político. Esse processo possibilita a ruptura do que Giddens (1991) denomina de “sistema perito”, por se dar por conhecimentos cada vez mais sob o domínio exclusivo de especialistas.

Essas reflexões surgem em um consenso de nossa sociedade, que considera os problemas socioambientais como questões centrais para a compreensão do mundo contemporâneo, mesmo que suas consequências possam gerar ainda controvérsias. Pouco a pouco, torna-se mais nítida uma séria crise ambiental, derivada da crise civilizatória, fruto de um modelo de sociedade e seus paradigmas políticos, econômicos, sociais e culturais.

Diante desse contexto, o empenho de todas as áreas do conhecimento nas discussões para se buscar superar as consequências de degradação socioambiental faz-se necessário. Segundo Guimarães e Vasconcellos (2006), a função social da educação em Ciências, em especial a educação em ciências na interlocução com os pressupostos da educação ambiental crítica, ganha destaque, já que, em consonância, podem oferecer uma grande contribuição recíproca na construção da sustentabilidade socioambiental. Nesse sentido, a alfabetização científica, juntamente com consciência e engajamento políticos, pode realmente

promover o processo de “leitura de mundo” que dê sentido a compreensão e ação do/a educando/a sobre a realidade, conforme abordado por Paulo Freire.

A escola, como espaço de educação formal, é considerada, tradicionalmente, como *locus* para o desenvolvimento de um esforço social amplo, integral e integrado entre educação e ciência. Justamente, a percepção de que a compreensão mais integradora do mundo como espaço coletivo e complexo, com diferentes questões socioambientais, leva-nos a verificar que o verdadeiro *locus* educacional está em todos os possíveis espaços educativos: os ditos formais, não formais e até mesmo os informais.

O desmerecimento dos espaços ditos não formais como espaços de promoção de processos educativos relevantes surge de uma tendência paradigmática dissociativa, que fragmenta a compreensão e a ação sobre o mundo criando dualismos dicotômicos, com reflexos em todos os campos, entre estes nas relações entre ciência e sociedade; educação em ciências (e por que não dizer educação) e educação ambiental; educação formal e não formal; educador e educando. Trata-se de relações construídas histórica e culturalmente e, dessa forma, reproduzidas na formação dos educadores. Segundo Guimarães (2004), esse movimento constitui-se numa “Armadilha Paradigmática”, que origina uma prática educativa, segundo Viégas (2002), caracterizada pela “limitação compreensiva e incapacidade discursiva” para lidar com a complexidade do real. Trata-se, portanto, da reprodução nas ações educativas dos paradigmas constituintes da sociedade moderna e que provoca, resultando em uma pedagogia redundante (GRÜN, 1996).

Dessa maneira uma fragilidade torna-se óbvia: O educador, limitado por uma compreensão de mundo moldada pela racionalidade hegemônica, gera práticas – entre elas a ação discursiva – incapazes de fazer diferente do “caminho único” prescrito por essa racionalidade, efetivando-se a hegemonia.

No que tange ao **Clube de Ciências**, acrescentam-se as situações de ensino e aprendizagem, tendo como princípios norteadores da aprendizagem a observação, a pesquisa e o desenvolvimento do conhecimento científico, acerca da experiência. Desse modo, Menezes, complementa:

que o ensino de ciências pode auxiliar os estudantes na construção de uma cultura científica que contribua para o entendimento dos fenômenos do mundo e dos aspectos ambientais necessários para a manutenção da

vida. Os conhecimentos derivados das ciências humanas e naturais ampliam suas experiências na construção de concepções adequadas sobre o meio natural, social e tecnológico (2012, p. 814).

Dessa forma, os trabalhos educativos com enfoque ambiental em todos os espaços devem propor um constante exercício de transversalidade para internalizar, por meio de espaços de interlocução bilateral e múltipla, a educação ambiental na sociedade como um todo.

A educação ambiental deve-se pautar por uma abordagem sistêmica, capaz de integrar os múltiplos aspectos da problemática ambiental contemporânea. Essa abordagem deve reconhecer o conjunto das inter-relações e as múltiplas determinações dinâmicas entre os âmbitos naturais, culturais, históricos, sociais, econômicos e políticos. Mais até que uma abordagem sistêmica, a educação ambiental exige a perspectiva da complexidade, que implica a percepção de que, no mundo, diferentes níveis da realidade (objetiva, física, abstrata, cultural, afetiva...) interagem e se constroem diferentes olhares decorrentes das diferentes culturas e trajetórias individuais e coletivas.

Nesse sentido, é necessário que a educação ambiental busque superar assimetrias nos planos cognitivos e organizativos, já que a desigualdade e a injustiça social ainda são características da sociedade. Assim, a prática da educação ambiental deve ir além da disponibilização de informações. Nessa mesma perspectiva, o Clube de Ciências a partir do desenvolvimento das **Situações de Ensino e Aprendizagem**, por meio dos projetos de trabalho em **Robótica Educacional** é, segundo Zilli,

um recurso tecnológico bastante interessante e rico no processo de ensino-aprendizagem, contempla o desenvolvimento pleno do aluno, pois propicia uma atividade dinâmica, permitindo a construção cultural e, enquanto cidadão tornando-o autônomo, independente e responsável (2004, p. 77).

Acrescenta-se, desse modo, o desenvolvimento da criatividade em situações desafiadoras que oportunizam aos alunos o desenvolvimento de habilidades relacionadas às diversas áreas do conhecimento e sua relação com a ciência e a tecnologia.

De acordo com o Dicionário Interativo da Educação Brasileira (2004), a Robótica Educacional ou Pedagógica é um termo utilizado para caracterizar

ambientes de aprendizagem que reúnem materiais de sucata ou kits de montagem compostos por peças diversas, motores e sensores controláveis por computador e softwares, permitindo programar, de alguma forma, o funcionamento de modelos. Para Maisonnette (2002), o termo robótica educativa pode ser definido como sendo o controle de mecanismos eletroeletrônicos por meio do computador, de uma máquina capaz de interagir com o meio ambiente e executar ações definidas por um programa criado pelo programador a partir dessas interações.

Nesse sentido, ressalta-se a proposta educacional amparada pela experimentação, que oportuniza, segundo Fróes, “uma nova relação professor/aluno, na qual ambos caminham juntos, a cada momento, buscando, errando, aprendendo...” (apud Maisonnette, 2002, p. 1), a fim de permitir nessa relação a utilização dos conceitos de diversas disciplinas e sobretudo na ampliação das experiências de aprendizagem, por meio do método científico (BESAFE, 2003).

Dessa forma, o uso de artefatos tecnológicos no meio educacional remonta à “Máquina de Ensinar” de B.F. Skinner e seu decorrente “estudo programado”, nas décadas de 1950-60. Skinner, professor de Psicologia norte-americano, construiu uma máquina objetivando ensinar crianças e adultos em idade escolar.

Essa máquina consistia numa espécie de caixa onde, em um espaço vazado, aparecia uma pergunta para o estudante e, ao lado, em outro pequeno espaço, ele deveria marcar a resposta que considerasse correta. Geralmente, era um símbolo ou palavra que completava a questão. Depois de escrever a resposta, o estudante girava o rolo da máquina e lia imediatamente a resposta correta. Para a “metodologia da instrução” ou “estudo programado”, o conhecimento deveria ser imediato e os erros eram considerados indesejáveis e deveriam ser rapidamente eliminados. Além disso, a máquina também pretendia respeitar o tempo de cada aluno, uma vez que este resolvia as questões no seu próprio ritmo.

Já o estudioso Seymour Papert, matemático nascido na África do Sul, vislumbrou o potencial educativo de outra máquina, o computador, para a aprendizagem escolar. Papert, que foi aluno de Jean Piaget, iniciou seus estudos sobre o uso do computador na educação e criou, nas décadas de 1960-70, a linguagem de programação chamada LOGO, que teve diferentes versões como o StarLogo, SuperLogo e AFLogo, entre outras.

A linguagem tinha como ideia fundamental que o aluno pudesse controlar a posição de um robô virtual na tela do computador por meio de comandos muito

simples. Desenhos complexos, por exemplo, poderiam ser elaborados na tela pelo aluno apenas controlando a trajetória do robô. Dessa forma, por meio da ação física e mental, o aluno poderia construir hipóteses, testá-las e reconstruí-las imediatamente. Um dos primeiros robôs virtuais que podiam ser controlados pelo LOGO era uma tartaruga, que acabou se tornando o símbolo da linguagem. Dessa forma, Valente complementa que

como linguagem de programação o Logo serve para nos comunicarmos com o computador. Entretanto, ela apresenta características especialmente elaboradas para implementar uma metodologia de ensino baseada no computador (metodologia Logo) e para explorar aspectos do processo de aprendizagem. Assim, o Logo tem duas raízes: uma computacional e a outra pedagógica (2002, p.1).

Skinner e Papert divergem totalmente nas suas ferramentas e metodologias para uma educação por meio de artefatos tecnológicos. O primeiro está baseado numa epistemologia empirista, propondo uma “Máquina de Ensinar” (VALENTE, 1993), e o segundo numa epistemologia construtivista, propondo, podemos dizer uma “Máquina de Aprender”. Muitas das metodologias que utilizamos hoje foram fortemente influenciadas pelas concepções de “Máquina de Ensinar” ou “Máquina de Aprender”.

Sob a perspectiva da robótica centrada na “Máquina de Aprender”, baseada, portanto, em um modelo construtivista de ensino derivado dos trabalhos de Jean Piaget, o sujeito é o ponto de partida para a construção da inteligência humana, portanto, não podendo ser “depositada”, “absorvida” ou “despertada”. A origem do conhecimento é uma construção realizada por meio das ações físicas (agindo sobre os objetos) e mentais (reorganizando as estruturas mentais) realizadas pelo próprio sujeito e por ninguém mais. É algo que não se pode fazer por alguém. Para aprender, cada sujeito construirá mentalmente para si os objetos do meio e isso acontecerá na sua própria ação e não da ação do professor ou de qualquer outro indivíduo.

Piaget sugere enfatizar a ação do sujeito sobre o objeto mediante uma experiência individual e única para cada indivíduo como forma de desenvolver sua cognição. Como experiência única, durante seu processo de realização é necessário ao professor adaptar-se às necessidades desse indivíduo. A classe deve ser vista como um ambiente propício à colaboração e construção do

conhecimento. Nesse ambiente surgirão dúvidas, conflitos, opiniões e ações contrárias. Embora seu tradicional posto de transmissor de conteúdos fique substituído, o professor tem o papel-chave nesse processo. O professor deve ser o guia dessa experiência, o promotor dos desafios de forma compatível com o estágio de desenvolvimento dos jovens, o motivador da busca pelo conhecimento. O conhecimento e a experiência do professor passam a ser fundamentais na dinâmica de condução e mediação dos trabalhos. Ensinar é provocar o desequilíbrio da mente do estudante para que ela busque o reequilíbrio, numa reconstrução de novos esquemas, ou seja, que ele aprenda (PILETTI, 2013).

Sob essa perspectiva, a depender da idade do sujeito, a robótica, como ferramenta física para auxiliar o aprendizado, pode ser aplicada no estágio pré-operatório (2-7 anos de idade), mas principalmente no estágio operatório concreto (7-12 anos). Caberá ao professor, portanto, nessas abordagens, direcionar os trabalhos dos jovens na direção da construção de conhecimentos sobre os tópicos escolhidos pela escola.

Uma vez que a robótica é entendida como uma “ferramenta para ensinar”, estabelece-se um eixo transversal que permite a abordagem de conteúdos oriundos de diversos eixos distintos com grupos de jovens, onde a robótica se posiciona como elemento tecnológico, lúdico e motivador. Dentre os conteúdos curriculares usualmente abordados no trabalho, destacamos:

- Matemática: números naturais, reais, operações aritméticas, geometria, espaço e forma, desenvolvimento do raciocínio lógico e abstrato, etc.;
- Ciências: materiais, reciclagem, meio ambiente, introdução à química, introdução à física, etc.;
- Línguas: Elaboração e interpretação de histórias, textos, redações, manuais, roteiros e quadrinhos, etc.;
- Informática: introdução à programação de computadores, desenvolvimento de blogs e websites relacionados ao projeto, etc.;
- Artes: elaboração de desenhos, pinturas e correlatos; Elaboração de ornamentação para os robôs, desenvolvimento de coreografias para “dança com robôs”, desenvolvimento de figurinos, etc.

Além do aspecto do conteúdo, o trabalho com robótica usualmente envolve também o desenvolvimento de outras habilidades/competências do sujeito, vislumbrando seu desenvolvimento integral. Dentre os aspectos trabalhados estão: desenvolvimento de habilidades motoras, desenvolvimento do trabalho em grupo, desenvolvimento do raciocínio lógico, dentre outras. Também são estimuladas abordagens como “Clubes de ciências”, onde a robótica é utilizada como plataforma para a experimentação de conceitos e técnicas científicas.

Dessa forma, a partir dos referidos pressupostos teóricos, o eixo Pensamento Científico se organiza, de forma a subsidiar a partir do contexto, a criação de espaços de alfabetização científica, onde “fazer ciência”, seja compreendido na relação contínua, permanente da descoberta, no que diz respeito à ciência, a tecnologia e a sociedade.

3. Considerações

As perspectivas apresentadas neste texto estão respaldadas na concepção de uma educação integral num espaço institucionalizado e integrado e que se faz relevante considerar o protagonismo infantil como premissa do trabalho. Reconhece-se, desta maneira, que a educação desempenha um papel fundamental na formação humana, onde são oportunizados aos estudantes processos educativos intencionais relacionados às vivências, saberes já constituídos e a constituir.

Desse modo, o debate sobre a ampliação de tempos e de espaços deverá superar a ótica assistencialista, socioeducativa, ou simplesmente complementar, mas que, acima de tudo, vislumbre a organização de um trabalho pedagógico voltado ao desenvolvimento das diversas áreas do conhecimento, numa vertente curricular integrada. Pretende, ainda, provocar reflexões e debates num permanente e contínuo trilhar sobre a prática educativa, diante de suas complexidades e da função social da escola. Nesse sentido, não se encerra uma discussão diante de verdades ou incertezas que permeiam as práticas educativas.

O texto ora apresentado, pode e deve ser considerado como um convite ao diálogo, dentre tantas outras possibilidades a serem descobertas, e ainda, tomando emprestadas as palavras de Umberto Eco, “no discurso que nesse livro dirijo a mim mesmo, resolvi faz tempo, jamais acreditar no que dissera na vez anterior”, ao considerar as escrituras como uma *Obra Aberta*.

4. Referenciais

ALLAL, L. **Estratégias de avaliação formativa**: Concepções psicopedagógicas e modalidades de aplicação. In: ALLAL, L; CARDINET, J. e PERRENOUD, P. (orgs.). A avaliação formativa num ensino diferenciado. Coimbra: Almedina, 1986.

ALVARENGA, M.; FIGUEIREDO, M.; TIMERMAN, F.; ANTONACCIO, C. **Nutrição Comportamental**. 1. ed. São Paulo: Manole, 2015.

ARAÚJO, Ulisses F. **Assembleia Escolar**: Um caminho para a resolução de conflitos. São Paulo: Moderna, 2004.

BESAFE. **A casa do Cyberbox**. Disponível em: <www.cyberbox.com.br>. Acesso em: 20 de agosto de 2015.

BOCCALETTO, E. M.A.; MENDES, R.T. **Alimentação, Atividade Física e Qualidade de Vida dos Escolares do Município de Vinhedo**, SP. 1. ed; Campinas: IPES, 2009.

BORGES, Gilberto Luiz de Azevedo. **Material didático no ensino de Ciências** - volume 10 - D23 - Unesp/UNIVESP - 1ª edição 2012, Graduação em Pedagogia. Disponível em <<http://acervodigital.unesp.br/handle/123456789/47362>>. Acesso em: 12 de junho de 2014.

BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; SELVA, Ana Coêlho Vieira; COUTINHO, Marília de Lucena Coutinho. O trabalho com projetos didáticos: integrando a leitura e a produção de textos. In: SOUZA, Ivane Pedrosa de; BABOSA, Maria Lúcia Ferreira de Figueiredo (orgs.). **Práticas de Leitura no ensino fundamental**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

BRASIL, **CONAE-2010- Documento Final - Construindo o Sistema Articulado de educação**: O Plano Nacional de Educação, Diretrizes e Estratégias de Ação. Brasília: MEC, 2010.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

_____. Decreto nº 6.094, de 24 de Abril de 2007, **dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação**. Diário Oficial da União Brasília. Brasília, DF, 2007.

_____. Decreto nº 7.083, de 27 de Janeiro de 2010, **dispõe sobre o Programa Mais Educação**, Diário Oficial da União Brasília. Brasília, DF, 2010.

_____. Lei Federal nº 8.069, de 13 de julho de 1990. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Rio de Janeiro: Imprensa Oficial, 1990.

_____. Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001. **Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências**, 2001.

_____. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação com vigência por dez anos**, 2014.

_____. Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional**, 1996.

_____. Lei nº 11.494 de vinte de junho de 2007. **Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação-FUNDEB**, 2007.

_____. Lei nº 13.278, de 2 de maio de 2016. **Altera o § 6º do art. 26 da Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, referente ao ensino da arte, 2016.

_____. MEC. **Base Nacional Comum Curricular**: proposta preliminar, segunda versão. Brasília, MEC, 2015.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil** / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Ministério da Educação. **O Plano de Desenvolvimento da Educação**. Razões, Princípios e Programas. Brasília, DF:MEC, 2007.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica** / Ministério da Educação. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral – DICEI. Coordenação Geral do Ensino Fundamental – COEF. **Elementos conceituais e metodológicos para definição**

dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento do ciclo básico de alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do ensino fundamental. Brasília, DF: MEC, 2012.

_____. Ministério da Saúde: **Guia Alimentar para População Brasileira.** Normas e Manuais Técnicos. 2. ed. Brasília, 2014.

_____. Ministério do Meio Ambiente. **As identidades da educação ambiental brasileira.** Brasília, 2004.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** arte. Secretaria de Educação Fundamental. – 2. Ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** língua portuguesa. Secretaria de Educação Fundamental. – Rio de Janeiro: DP&A, 1997.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** matemática. Secretaria de Educação Fundamental. – 2. Ed. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** meio ambiente e saúde. Secretaria de Educação Fundamental. – Rio de Janeiro: DP&A, 1997.

_____. Parecer CNE/CEB nº 7/2010, de 4 de abril de 2010. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica.** Brasília: MEC, 2010.

_____. Portaria Interministerial n. 17, de 24 de abril de 2007. **Institui o Programa Mais Educação,** 2007.

_____. Portaria nº 873, de 1º de julho de 2010. **Aprova a Resolução da Comissão Intergovernamental de Financiamento para a Educação Básica de Qualidade para o exercício de 2011,** 2010.

_____. Resolução n. 04 de 23 de julho de 2010. **Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica,** 2010.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: arte.** Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. Ministério da Educação. **Secretaria de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Brasília: MEC/SEB, 2010.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: Construção do Sistema de Numeração Decimal.** Brasília: MEC, SEB, 2014.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade.** Brasília, DF: MEC, 2007.

BRITTO, Luiz Percival Leme. Leitura e formação na educação escolar. In: Renata Junqueira de Souza. (Org.). **Biblioteca escolar e práticas educativas - o mediador em formação.** 1 ed. Campinas: Mercado de Letras, v. 1, p. 187-204, 2009.

BROUGÈRE, G. **Brinquedo e cultura.** São Paulo: Cortez, 1995.

_____. **Jogo e educação.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

CAILLOIS, R. **Os jogos e os homens.** Lisboa: Portugal, 1967.

CAMPOS, Washington Luis Barbosa. **A Importância da Música na Educação Infantil.** Disponível em: <http://jornal.lulaweb.net/escola/index.php?option=com_content&view=article&id=32%3Aa-importancia-da-musica-na-educacao-infantil&catid=33%3Atrabalhos-academicos&Itemid=31>. Acesso em: 10 de agosto de 2011.

CÂNDIDO, Antônio. **Vários escritos.** São Paulo: Duas Cidades, 1995.

CÂNDIDO, P. T. Comunicação em Matemática. In: SMOLE, K. S.; DINIZ, M. I. (org.). **Ler, escrever e resolver problemas: habilidades básicas para aprender matemática.** São Paulo: Artmed, 2007.

CAVALIERE, Ana Maria. **Educação Integral: uma nova identidade para a escola brasileira?** Educação e Sociedade, Campinas, v. 23, n. 81, p. 247-270, dez. 2002.

_____. **Em busca do tempo de aprender.** Cadernos CENPEC – Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária, São Paulo, n. 2, p.129-135, 2006.

_____. **Tempo de escola e qualidade da educação pública.** Educação e Sociedade, Campinas, v. 28, n. 100 - Especial, p. 1015-1035, out. 2007.

CHASSOT, Attico. **Alfabetização Científica: questões e desafios para a educação.** Ijuí: Unijuí, 2003.

CHIQUETO, Marcia Rosane; ARALDI, Juciane. **Música na Educação Básica: Uma experiência com sons alternativos.** 2009. Disponível em:

<<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2269-8.pdf>>. Acesso em: 22 de novembro de 2013.

COELHO, Lígia Martha C. da Costa. **Escola Pública de horário integral e qualidade do ensino**. Avaliação de políticas públicas em educação. Rio Grande do Sul, v.11, p.121-129, 1996.

CORSARO, Willian Arnold. **The Sociology of Childhood**. California: Pine Forge Press, 1997.

_____. **A reprodução interpretativa no brincar ao “Faz de conta” das crianças**. Educação Sociedade & Culturas, Porto, n. 17, p. 113-134, 2002.

_____. Reprodução interpretativa e cultura de pares. In: MÜLLER, Fernanda; CARVALHO, Ana Maira Almeida (Org.). **Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com Willian Corsaro**. São Paulo: Cortez, 2009.

_____. **Sociologia da infância**. São Paulo: Artmed, 2011.

DANYLUK, Ocsana S. **Alfabetização Matemática: O cotidiano da vida escolar**. Caxias do Sul: EDUCS, 1993.

DELGADO, Ana Cristina Coll; MÜLLER, F. **Apresentação: “Sociologia da Infância: pesquisa com crianças”**. Educação e Sociedade. Campinas, v.26, n.91, p.351-360. Maio/agosto, 2005.

DEMO, Pedro. **Educar pela Pesquisa**. (Coleção Educação Contemporânea). 5 ed. Campinas: Autores Associados, 2002.

_____. **Aprendizagem no Brasil: ainda muito por fazer**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

DICIONÁRIO INTERATIVO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA - Educabrazil. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <<http://www.educabrazil.com.br/roboticaeducacional/>>. Acesso em: 24 de agosto de 2015.

DORNELLES, L.V. Na escola infantil todo mundo brinca se você brinca. In: CRAIDY, C. M.; KAERCHER, G. E. P. S. (Org.). **Educação Infantil: pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001.

DUARTE JÚNIOR, João-Francisco. **A montanha e o videogame: escritos sobre educação**. Campinas, SP: Papirus, 2010.

ECO, Umberto. **Obra Aberta**. São Paulo: Perspectiva, 1976.

FAVARETTO, C. F. **Pós-Moderno na educação?** Revista da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, v. 17, p. 121-128, 1991.

FAZENDA, Ivani C. A. (Org.) **Práticas Interdisciplinares na Escola**. São Paulo: Cortez, 1993.

FERNANDES, Cláudia de Oliveira; FREITAS, Luiz Carlos de. In: BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do. **Indagações sobre currículo: currículo e avaliação** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

FONTEERRADA, Maria Trench de Oliveira. 2. ed. **De tramas e Fios: um ensaio sobre música e educação**. São Paulo: Editora UNESP; Rio de Janeiro: FUNARTE, 2008.

FREIRE, João Batista. **Educação de corpo inteiro: teoria e prática da Educação Física**. 4ed. São Paulo: Scipione, 1997.

_____. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 9 ed., Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1981.

_____. **Educação e Mudança**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1985.

GAINZA, Violeta Hemsy de. Prefácio. In: FONTEERRADA, Maria Trench de Oliveira. 2. Ed. **De tramas e Fios: um ensaio sobre música e educação**. São Paulo: Editora UNESP; Rio de Janeiro: FUNARTE, 2008.

GIDDENS, A. **As consequências da modernidade**. São Paulo: Unesp, 1991.

GONÇALVES, Antonio Sérgio. **Reflexões sobre educação integral e escola de tempo integral**. Cadernos CENPEC, São Paulo, ano1, n.2, p. 129-135, segundo semestre 2006.

GRÜN, M. **Ética e educação ambiental: uma conexão necessária**. Campinas: Papyrus, 1996.

GUARÁ, Isa Maria F. Rosa. **É imprescindível educar integralmente**. Cadernos CENPEC, São Paulo, ano 1, n. 2, p.15-24, 2006.

GUIMARÃES, M. **A formação de educadores ambientais**. Campinas: Papyrus, 2004.

GUIMARÃES, M; VASCONCELLOS, M. M. N. **Relação entre educação ambiental e educação em ciências na complementaridade dos espaços formais e não formais de educação**. Revista Educar, Curitiba, n. 27, p. 147-162, 2006.

HACKER, D. J. **Definitions and empirical foundtions**. New Jersey: Lawrence Erlbaun, 1998.

HADJI, Charles. **Avaliação desmistificada**. Trad. Patrícia C. Ramos. Porto Alegre: Artmed Editora, 2003.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

_____. **Transgressão e mudança na educação**: os projetos de trabalho. Porto Alegre: Artmed, 1998.

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

JOLIBERT, J. (Coord.). **Formando crianças produtoras de texto**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

KAUFMAN, Ana Maria, RODRÍGUEZ, Maria Helena. **Escola, leitura e produção de texto**. Trad. Inajara Rodrigues. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e educação**. São Paulo: Cortez, 2010.

KLENOWSKI, V. **Portfólios**: promotingteaching. Reino Unido: carfaz Publishing, Taylor & Francis Ltd; 2000.

KORCZAK, Janusz. O direito da criança ao respeito. In: DALLARI, D; KORCZAK, J. **O direito da criança ao respeito**; 2 ed; São Paulo: Summus, 1986.

LARROSA, Jorge. **Ensaio Eróticos** – Experiência e paixão. In; Linguagem e Educação depois de Babel. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LEAL, Telma Ferraz. O Planejamento como estratégia de formação de professores: organização e reflexão sobre o cotidiano da sala de aula. In: LEAL, Telma Ferraz; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia (org.). **Desafios da educação de jovens e adultos**: Construindo práticas de alfabetização. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

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

LISAUSKAS F. F. **A participação das crianças na gestão democrática de unidades de educação infantil**: a perspectiva da sociologia da infância, 2013. Disponível em <<http://www.grupeci.fe.ufg.br/up/693/o/TR02.PDF>>. Acesso em 20 de janeiro de 2016.

LUCKESI, Cipriano C. **Avaliação da Aprendizagem Escolar**: estudos e proposições. 15ª ed. São Paulo, SP: Cortez, 2003.

MACHADO, M. M. **O brinquedo-sucata e a criança**. Edições Loyola, 2003.

MAISONNETTE, R.; A utilização dos recursos informatizados a partir de uma relação inventiva com a máquina: a robótica educativa. In. **Proinfo - Programa Nacional de Informática na Educação** – Paraná. 2002. Disponível em: <www.proinfo.gov.br>. Acesso em 10 de agosto de 2015.

MALAGUZZI, Loris. História, idéias e filosofia básica. In: EDWARDS, Carolyn, GANDINI, Lella, FORMAN, George. **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

MARTINS, Jorge Santos. **O trabalho com projeto de pesquisa: do ensino fundamental ao médio**. Campinas: Papirus, 2001.

MENEZES, C. **Clubes de Ciências**: contribuições para a educação científica nas escolas da Rede Municipal de Ensino de Blumenau – SC. 2012. Dissertação (Mestrado). Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2012.

METZ, *Mônica Cristina*. **O plano de trabalho docente como atividade de mediação**. *Revista Querubim*, Rio de Janeiro, ano 04, n. 06, jan-jun; 2008. Disponível em: <<http://www.unioeste.br/travessias/EDUCACAO/O%20PLANO%20DE%20TRABA%20LHO.pdf>>. Acesso em 20 de maio de 2016.

MOÇO, Anderson. 5 etapas para realizar uma boa pesquisa escolar. *Revista Nova Escola*, São Paulo, ano 25, n. 237, nov; 2010. Disponível em: <<http://novaescola.org.br/formacao/cinco-etapas-realizar-boa-pesquisa-escolar-607946.shtml>> Acesso em: 12 de julho de 2016.

MOREIRA, Antonio. Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu. (Org.). **Currículo, cultura e sociedade**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

MOURA, Rogério A. de. A dissolução do corpo, o artista e o professor. In ALBANO. Ana Angeliva e STRAZZACAPPA, Márcia. (Org.). **Entre lugares do corpo e da Arte**. Campinas, SP: FE/UNICAMP, 2011.

NERY. Alfredina. Modalidades organizativas do trabalho pedagógico: uma possibilidade. In: Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: MEC,2007.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; AZEVEDO, A. O Projeto dos Clautros: no Colégio D. Pedro V – Uma pesquisa cooperada sobre o processo de construção da qualidade. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T. M. (Org.). **Formação em**

Contexto: uma estratégia de integração. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

OSTI, A. **As dificuldades de aprendizagem na concepção do professor**. 2004. 157 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.

PENA, Rodolfo Alves. **Teorias Curriculares**. Disponível em <<http://educador.brasilecola.uol.com.br/trabalho-docente/teorias-curriculares.htm>> Acesso em: 20/08/2016.

PESSANHA, E. C.; DANIEL, M. E. B. e MENEGAZZO, M. A. **Da história das disciplinas escolares à história da cultura escolar**: uma trajetória de pesquisa. Revista Brasileira de Educação, São Paulo, n. 27, p. 57-69, dez. 2004.

PINTO, Anelise Regina Royer; MACHADO, Neila Maria Viçosa; SOARES, Maria Cláudia Veiga; BARBOSA, Najla Veloso Sampaio. **Alimentação na escola e autonomia**: desafios e possibilidades. Rev. Ciência & Saúde Coletiva, v. 4, n.18, p.937-945, 2013.

PILETTI, Nelson. **Estrutura e funcionamento do ensino fundamental**. 26ª Ed. São Paulo: Ática, 2003.

PUIG, Josep e outros. **Democracia e participação escolar**. São Paulo: Moderna, 2000.

RASTELI, Alessandro. **Mediação de Leitura em Bibliotecas Públicas**. 169 f. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Filosofia e Ciências. Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação. São Paulo: Marília, 2013.

SACRISTAN, J. Gimeno. **Poderes instáveis em educação**. Tradução de Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SÃO PAULO. Lei n. 1.083, de 04 de agosto de 2016. **Aprova o Plano Estadual de Educação e dá outras providências**, 2016.

_____. Secretaria da Educação de São Paulo. Coordenadoria de Gestão da Educação Básica. **Diretrizes do Programa de Ensino Integral**, 2012.

SARMENTO, M. J. **Gerações e alteridade**: Interrogações a partir da sociologia da infância. Educação & Sociedade, ano 14, n. 91, p. 361-378, 2005.

_____. **Imaginário e Culturas da Infância**. Cadernos de Educação, Revista da Fac. Educação da Univ. de Pelotas, Pelotas, ano 12, n. 21, p. 51-69, 2003.

_____. Sociologia da Infância: correntes e confluências. In: Sarmiento, Manuel Jacinto & Gouvea, Maria Cristina Soares de (Orgs.), **Estudos da infância: educação e práticas sociais**. Petrópolis: Vozes, 2008.

_____. Visibilidade Social e Estudo da Infância. In: VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos; SARMENTO, Manuel Jacinto. (org.) **Infância (in) visível**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2007.

SCHAFFER, R. Murray. **O ouvido Pensante**. Marisa Fonterrada(trad.). São Paulo: Editora da UNESP, 1992.

SCHNEUWLY, Bernardd; DOLZ, Joaquim e colaboradores. Gêneros orais e escritos na escola. Campinas, SP: Mercado de letras, 2004.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

_____. **Identidades terminais**: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política. Petrópolis: Vozes, 1996.

SMOLE, Kátia Smole; DINIZ, Maria Ignez e CÂNDIDO, Patrícia. **Coleção Matemática de 0 a 6**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

SOROCABA, Secretaria de Educação de Sorocaba. Caderno de Orientações SEDU n.05. **Diretrizes para construção do Projeto Político pedagógico nas Instituições Educacionais de Sorocaba**, 2015.

_____. Secretaria de Educação de Sorocaba. Caderno de Orientações SEDU n.04. **Diretrizes para a Documentação pedagógica na Educação Infantil da Rede Municipal de Sorocaba**, 2016.

_____. Lei n. 8.119, de 29 de março de 2007, **que dispõe sobre alteração de dispositivos da lei nº 4.599**, de 6 de setembro de 1994, que estabelece o quadro e o plano de carreira do quadro do magistério público municipal de Sorocaba e dá outras providências, 2007.

_____. Resolução SEDU/GS n. 35, de 1 de janeiro de 2014, **que institui o Programa Escola Viva-Educação Integral em Tempo Integral**, 2014.

_____. Lei n.11.133, de 25 de junho de 2015, **que aprova o Plano Municipal de educação do Município de Sorocaba**, 2015.

_____. Resolução SEDU/GS n. 03, de 27 de janeiro de 2015, **que regulamentou o Projeto Escola em Tempo Integral- Oficina do Saber**, 2015.

SOUZA JUNIOR, Marcílio Barbosa Mendonça de. **A constituição dos Saberes Escolares na Educação Básica**. 355 f.Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Pernambuco, 2007.

SPAGGIARI, Sergio. I language del cibo. In: **I linguaggi del cibo** – ricette, esperienze, pensieri. Trad. Vanessa Cristina Melo Randig. Reggio Emilia, Itália: Reggio Children, 2007.

TAQUES, Mariana F. et al. **O papel do Pedagogo na Gestão**: possibilidades de mediação do currículo, 2010. Disponível em: <<http://www.nre.seed.pr.gov.br/londrina/arquivos/File/4opapeldopedagogo.pdf>> Acesso em 25 de outubro de 2015.

VALENTE, Armando (Org.). **Computadores e conhecimento**: repensando a educação. Campinas: Ed. da UNICAMP/NIED, 1993.

VALENTE, F. (org.). **Direito Humano a alimentação**: desafios e conquistas. São Paulo: Cortez, 2002.

VALENTE, José Armando. **Diferentes usos do computador na educação**. In: Proinfo – Programa Nacional de Informática na Educação – Paraná. Disponível em: <www.proinfo.gov.br>. Acesso em: 15 junho de 2002.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org). **Projeto Político- Pedagógico da escola**: uma construção possível. Campinas: Papirus, 1995.

VIÉGAS, A. **A educação ambiental nos contextos escolares**: para além da limitação compreensiva e da incapacidade discursiva. Niterói, 2002.

VILLAS BOAS, B. M. de F. **Avaliação formativa**: em busca do desenvolvimento do aluno, do professor e da escola. In: VEIGA, I. P. A.; FONSECA, M. (Orgs.). As dimensões do projeto político-pedagógico: novos desafios para a escola. Campinas: Papirus, 2001.

_____. **Portfólio, Avaliação e Trabalho Pedagógico**. Campinas: Ed. Papirus, 2004.

WALLON, H. **Psicologia e educação da criança**. Lisboa (Veja): Universidade, 1979.

WEISZ, T. **O Diálogo entre o Ensino e a Aprendizagem**. São Paulo: Ática, 1999.

WIGGERS, Ingrid Dittrich. **Infância e mídia**: crianças desenham novas corporeidades? In: Fantin, Mônica; Girardello, Gilka. (Org.). Liga, roda, clica: estudos em mídia, cultura e infância. 1ed. Campinas: Papirus, 2008.

ZABALA, Antoni. **A Prática Educativa**: Como educar. Porto Alegre, 1998.

ZILLI, S. R. **A robótica educacional no ensino fundamental**: perspectivas e prática. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

5. Anexos

Anexo A - Exemplo das Etapas de desenvolvimento do Projeto de Trabalho

1. Tema ou assunto: a ser definido com os alunos
2. Duração (em horas):
3. Justificativa para o trabalho com o tema: Neste item deve ser explicitada a importância do tema. Cabe lembrar que a justificativa poderá ser revista ao longo do projeto, quando da definição dos objetivos e dos conteúdos.
4. Problemas a serem discutidos: Neste item, o professor pode elaborar uma lista das questões mais importantes para explorar as hipóteses, orientar a pesquisa, e despertar a curiosidade dos alunos. Além disso, estas questões devem considerar o tempo disponível e as condições materiais para a realização do trabalho. Vale lembrar que o projeto busca respostas a estas perguntas.
5. Objetivos: Os objetivos devem estar relacionados ao tema e problemas definidos no Projeto. Nesta etapa, o professor também deve considerar o que é mais relevante como aprendizagem sobre o tema proposto, bem como, estabelecer as habilidades e capacidades que podem ser trabalhadas ou desenvolvidas.
6. Conteúdos a serem trabalhados: O professor deve estabelecer, a partir do tema, dos problemas definidos e dos objetivos, quais tópicos de conteúdos serão tratados e em que sequência.
7.a. Introdução: Neste momento, o professor deve: <ul style="list-style-type: none">- Apresentar problemas que despertem interesse e proporcionem uma concepção inicial da tarefa.- Associar os problemas à prática social dos alunos e ao seu cotidiano.- Levantar as concepções prévias dos alunos sobre os problemas.- Contextualizar o tema, procurando despertar a curiosidade dos alunos e motivando-os para a aprendizagem.- Orientar os alunos para a busca de informações.
7.b. Desenvolvimento: Neste momento, os alunos investigarão os problemas, com orientação do professor. É também o momento em que o professor indicará as técnicas de ensino e materiais didáticos a serem utilizados, e que contribuam para a participação efetiva dos alunos. Trata-se, entre outros aspectos, de:

- levantar com os alunos as possibilidades de solução do problema;
- propor estudos de textos e realização de atividades que auxiliem na discussão do tema;
- propor observações, experimentos, jogos e outras formas de atividades relacionadas ao tema e aos problemas;
- estabelecer correlações com outras áreas de conhecimento.

8. Conclusão: A conclusão está incluída no momento de síntese da etapa anterior. A separação é apenas para destacar que os alunos devem realizar o “fechamento” do projeto, com um produto final.

9. Avaliação: É importante especificar os critérios e instrumentos que podem indicar se o projeto alcançou os objetivos para os quais foi proposto e quais as modificações necessárias para aprimorar o trabalho.

10. Bibliografia e Material de Apoio:

Relação de textos, vídeos, sites e outros recursos que serão utilizados para o desenvolvimento do Projeto de Ensino. Sugerimos que o registro deste material seja feito ao longo do desenvolvimento do projeto.

Anexo B

Base para distribuição do trabalho pedagógico na Escola de Ensino Fundamental em Tempo integral- Manhã

Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
ATIVIDADE PERMANENTE: APOIO PEDAGÓGICO (Descrever a atividade proposta e seus objetivos)	ATIVIDADE PERMANENTE: APOIO PEDAGÓGICO (Descrever a atividade proposta e seus objetivos)	ATIVIDADE PERMANENTE: APOIO PEDAGÓGICO (Descrever a atividade proposta e seus objetivos)	ATIVIDADE PERMANENTE: APOIO PEDAGÓGICO (Descrever a atividade proposta e seus objetivos)	ATIVIDADE PERMANENTE: APOIO PEDAGÓGICO (Descrever a atividade proposta e seus objetivos)
ATIVIDADE PERMANENTE: ALIMENTAÇÃO: Café da Manhã	ATIVIDADE PERMANENTE: ALIMENTAÇÃO: Café da Manhã	ATIVIDADE PERMANENTE: ALIMENTAÇÃO: Café da Manhã	ATIVIDADE PERMANENTE: ALIMENTAÇÃO: Café da Manhã	ATIVIDADE PERMANENTE: ALIMENTAÇÃO: Café da Manhã
EIXO ESTRUTURANTE:_____	EIXO ESTRUTURANTE:_____	EIXO ESTRUTURANTE:_____	EIXO ESTRUTURANTE:_____	EIXO ESTRUTURANTE:_____
SITUAÇÃO DE ENSINO E APRENDIZAGEM:_____	SITUAÇÃO DE ENSINO E APRENDIZAGEM:_____	SITUAÇÃO DE ENSINO E APRENDIZAGEM:_____	SITUAÇÃO DE ENSINO E APRENDIZAGEM:_____	SITUAÇÃO DE ENSINO E APRENDIZAGEM:_____
OBJETIVOS:_____	OBJETIVOS:_____	OBJETIVOS:_____	OBJETIVOS:_____	OBJETIVOS:_____
(Descrever a etapa do Projeto ou da Sequência Didática)	(Descrever a etapa do Projeto ou da Sequência Didática)	(Descrever a etapa do Projeto ou da Sequência Didática)	(Descrever a etapa do Projeto ou da Sequência Didática)	(Descrever a etapa do Projeto ou da Sequência Didática)
ATIVIDADE PERMANENTE: ALIMENTAÇÃO, HIGIENE PESSOAL E BRINCADEIRAS. (Registrar brincadeiras dirigidas, livres e/ou momentos de relaxamento)	ATIVIDADE PERMANENTE: ALIMENTAÇÃO, HIGIENE PESSOAL E BRINCADEIRAS. (Registrar brincadeiras dirigidas, livres e/ou momentos de relaxamento)	ATIVIDADE PERMANENTE: ALIMENTAÇÃO, HIGIENE PESSOAL E BRINCADEIRAS. (Registrar brincadeiras dirigidas, livres e/ou momentos de relaxamento)	ATIVIDADE PERMANENTE: ALIMENTAÇÃO, HIGIENE PESSOAL E BRINCADEIRAS. (Registrar brincadeiras dirigidas, livres e/ou momentos de relaxamento)	ATIVIDADE PERMANENTE: ALIMENTAÇÃO, HIGIENE PESSOAL E BRINCADEIRAS. (Registrar brincadeiras dirigidas, livres e/ou momentos de relaxamento)
AULAS RELACIONADAS AOS COMPONENTE CURRICULARES DA BASE COMUM	AULAS RELACIONADAS AOS COMPONENTE CURRICULARES DA BASE COMUM	AULAS RELACIONADAS AOS COMPONENTE CURRICULARES DA BASE COMUM	AULAS RELACIONADAS AOS COMPONENTE CURRICULARES DA BASE COMUM	AULAS RELACIONADAS AOS COMPONENTE CURRICULARES DA BASE COMUM

Assinatura do Professor (a): _____

Assinatura do Orientador(a) Pedagógico (a): _____

Base para distribuição do trabalho pedagógico na Escola de Ensino Fundamental em Tempo Integral– Tarde

Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
AULAS RELACIONADAS AOS COMPONENTE CURRICULARES DA BASE COMUM	AULAS RELACIONADAS AOS COMPONENTE CURRICULARES DA BASE COMUM	AULAS RELACIONADAS AOS COMPONENTE CURRICULARES DA BASE COMUM	AULAS RELACIONADAS AOS COMPONENTE CURRICULARES DA BASE COMUM	AULAS RELACIONADAS AOS COMPONENTE CURRICULARES DA BASE COMUM
ATIVIDADE PERMANENTE: ALIMENTAÇÃO, HIGIENE PESSOAL E BRINCADEIRAS. (Registrar brincadeiras dirigidas, livres e/ou momentos de relaxamento e seus objetivos)	ATIVIDADE PERMANENTE: ALIMENTAÇÃO, HIGIENE PESSOAL E BRINCADEIRAS. (Registrar brincadeiras dirigidas, livres e/ou momentos de relaxamento e seus objetivos)	ATIVIDADE PERMANENTE: ALIMENTAÇÃO, HIGIENE PESSOAL E BRINCADEIRAS. (Registrar brincadeiras dirigidas, livres e/ou momentos de relaxamento e seus objetivos)	ATIVIDADE PERMANENTE: ALIMENTAÇÃO, HIGIENE PESSOAL E BRINCADEIRAS. (Registrar brincadeiras dirigidas, livres e/ou momentos de relaxamento e seus objetivos)	ATIVIDADE PERMANENTE: ALIMENTAÇÃO, HIGIENE PESSOAL E BRINCADEIRAS. (Registrar brincadeiras dirigidas, livres e/ou momentos de relaxamento e seus objetivos)
EIXO ESTRUTURANTE: _____ _____ _____ SITUAÇÃO DE ENSINO E APRENDIZAGEM: _____ _____ _____ OBJETIVOS: _____ _____ _____ (Descrever a etapa do Projeto ou da Sequência Didática)	EIXO ESTRUTURANTE: _____ _____ _____ SITUAÇÃO DE ENSINO E APRENDIZAGEM: _____ _____ _____ OBJETIVOS: _____ _____ _____ (Descrever a etapa do Projeto ou da Sequência Didática)	EIXO ESTRUTURANTE: _____ _____ _____ SITUAÇÃO DE ENSINO E APRENDIZAGEM: _____ _____ _____ OBJETIVOS: _____ _____ _____ (Descrever a etapa do Projeto ou da Sequência Didática)	EIXO ESTRUTURANTE: _____ _____ _____ SITUAÇÃO DE ENSINO E APRENDIZAGEM: _____ _____ _____ OBJETIVOS: _____ _____ _____ (Descrever a etapa do Projeto ou da Sequência Didática)	EIXO ESTRUTURANTE: _____ _____ _____ SITUAÇÃO DE ENSINO E APRENDIZAGEM: _____ _____ _____ OBJETIVOS: _____ _____ _____ (Descrever a etapa do Projeto ou da Sequência Didática)
ATIVIDADE PERMANENTE: ALIMENTAÇÃO: Café da Tarde	ATIVIDADE PERMANENTE: ALIMENTAÇÃO: Café da Tarde	ATIVIDADE PERMANENTE: ALIMENTAÇÃO: Café da Tarde	ATIVIDADE PERMANENTE: ALIMENTAÇÃO: Café da Tarde	ATIVIDADE PERMANENTE: ALIMENTAÇÃO: Café da Tarde
ATIVIDADE PERMANENTE: APOIO PEDAGÓGICO (Descrever a atividade proposta e seus objetivos)	ATIVIDADE PERMANENTE: APOIO PEDAGÓGICO (Descrever a atividade proposta e seus objetivos)	ATIVIDADE PERMANENTE: APOIO PEDAGÓGICO (Descrever a atividade proposta e seus objetivos)	ATIVIDADE PERMANENTE: APOIO PEDAGÓGICO (Descrever a atividade proposta e seus objetivos)	ATIVIDADE PERMANENTE: APOIO PEDAGÓGICO (Descrever a atividade proposta e seus objetivos)

Assinatura do Professor (a): _____

Assinatura do Orientador(a) Pedagógico (a): _____

Anexo C

Sugestão para registro de relato reflexivo

Relato Reflexivo / Avaliação:
Mês:

Assinatura do(a) Professor(a): _____

Assinatura do(a) Orientador(a) Pedagógico(a): _____