



CENTRO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL A SILDA RÖPKE
Autorização Educação Infantil – Resolução nº 3.452/98 de 13/10/1998
Endereço: Avenida Horizontina, n.º 720 – Centro – 85930–000
Nova Santa Rosa – Paraná
Fone: (45) 3253-1589 – cmeiasilda@novasantarosa.pr.gov.br

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO

Educação Infantil

NOVA SANTA ROSA - PR
2020

SUMÁRIO

1. Introdução	4
2. Identificação da Instituição de Ensino e da Mantenedora.....	5
3. Histórico da Instituição de Ensino	5
ELEMENTOS SITUACIONAIS	6
4. Níveis e Modalidades de Ensino Ofertada	6
5. Critérios de Formação de Turma	6
6. A Caracterização da Comunidade Escolar.....	10
7. Relação dos Recursos Físicos e Materiais.....	24
ELEMENTOS CONCEITUAIS	27
8. Objetivos, Fundamentos, Princípios e Concepções Orientadoras da Ação Educacional.....	27
8.1. Objetivos do Projeto Político Pedagógico.....	27
8.2. Objetivos da Escola.....	27
8.3. Fundamentos Teóricos	28
8.3.1. Pressupostos Filosóficos.....	28
8.3.2. Pressupostos Psicológicos.....	32
8.3.2.1. A Psicologia Histórico-cultural e a Educação Especial.....	33
8.3.3. Pressupostos Pedagógicos.....	41
8.3.4. Pressupostos Legais	42
8.4. Princípios Educacionais.....	45
8.5. Concepções Educacionais	45
9. Currículo	78
9.1. Concepção de Currículo	78
9.2. Flexibilização do Currículo	78
9.3. Matriz Curricular.....	83
10. Conteúdos Socioeducacionais	83
11. Sistema, Processo e Critérios de Avaliação.....	84
11.1. Avaliação na Educação Infantil.....	84
12. Atuação das Instâncias Colegiadas.....	86
12.1. Associação dos Pais, Mestres e Funcionários –APMF	87
12.2. Conselho de Classe	88
12.3. Conselho Escolar.....	90
13. Proposta de Organização da Hora Atividade	92
14. Proposta de Articulação da Instituição com a Família e Comunidade	93
15. Proposta de Inclusão Educacional.....	95
15.1. A Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.....	95
15.1.1. Deficiência Intelectual	96
15.1.2. Deficiência Física.....	97

15.1.3.	Deficiência Visual.....	98
15.1.4.	Surdocegueira	100
16.1.5.	Deficiência Auditiva e Surdez	101
16.	Proposta de Avaliação Institucional	103
17.	Proposta de Formação Continuada.....	104
18.	Programas/Projetos.....	106
18.1.	Atividades Culturais.....	106
18.2.	Programa A União Faz a Vida	107
18.3.	Programa Cultivando Água Boa.....	107
19.	Proposta de Avaliação do Projeto Político Pedagógico.....	108
ELEMENTOS OPERACIONAIS.....		109
20.	Plano de Ação da Escola.....	109
21.	Proposta Pedagógica Curricular – PPC.....	112
22.	Referências Bibliográficas	113
23.	Anexos.....	121
23.1.	Ata de Aprovação do PPP pelo Conselho Escolar.....	121
23.2.	Calendário Escolar	122
23.3.	Modelo do Parecer Descritivo da Educação Infantil.....	123
23.5.	Pesquisa Escolar	124

1. Introdução

A proposta pedagógica do Centro Municipal de Educação infantil Asilda Röpke leva em conta a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB 9.394/96, a Constituição Brasileira, o Estatuto da Criança e do Adolescente, leis, pareceres e deliberações complementares.

Este projeto orienta as ações da instituição e determina as metas que se pretende para a aprendizagem e o desenvolvimento infantil que nela são educados e cuidados. Foi elaborado num processo coletivo, com a participação da direção, da coordenação, dos educadores(as) infantis e da comunidade escolar.

Libâneo, Oliveira e Toschi (2009, p.178) reafirmam que o PPP é proposto com o objetivo de descentralizar e democratizar a tomada de decisões pedagógicas, jurídicas e organizacionais na escola, buscando maior participação dos agentes escolares". A partir do advento da LDB é viabilizada a autonomia da escola em construir e efetivar sua proposta educativa, como uma exigência legal que cabe a escola executar.

Considerando a Lei de Diretrizes e Bases - 9394/96 - e o Estatuto da Criança e do Adolescente, a escola se propõe a um trabalho baseado nas diferenças individuais e na consideração das peculiaridades das crianças na faixa etária atendida pela Educação Infantil.

"Ao construirmos os projetos de nossas escolas, planejamos o que temos intenção de fazer, de realizar. Lançamo-nos para diante, com base no que temos, buscando o possível. Nessa perspectiva, o projeto político-pedagógico vai além de um simples argumento de planos de ensino e de atividades diversas".(VEIGA, 1996, p.12).

O trabalho direto com as crianças pequenas exige que o educador tenha uma competência polivalente. Ser polivalente significa que ao educador cabe trabalhar com conteúdos de naturezas diversas que abrangem desde cuidados básicos essenciais até conhecimentos específicos provenientes das diversas áreas do conhecimento. Este caráter polivalente demanda, por sua vez, uma formação bastante ampla e profissional que deve tornar-se, ele também, um aprendiz, refletindo constantemente sobre sua prática, debatendo com seus pares, dialogando com as famílias e a comunidade e buscando informações necessárias para o trabalho que desenvolve. São instrumentos essenciais para reflexão sobre a prática direta com as crianças a observação, o registro, o planejamento e a avaliação (BRASIL, 1998, p. 41).

O educador deve conhecer e considerar as singularidades das crianças de diferentes idades, assim como a diversidade de hábitos, costumes, valores, crenças,

etnias das crianças com as quais trabalha respeitando suas diferenças e ampliando suas pautas de socialização. O educador é o mediador entre crianças e os objetos de conhecimento, organizando e propiciando espaços e situações de aprendizagens que articulem os recursos e capacidades afetivas, emocionais, sociais e cognitivas de cada criança aos seus conhecimentos prévios e aos conteúdos referentes aos diferentes campos de conhecimento humano (MONTEIRO, 2002, p. 5).

Esta proposta tem a finalidade de apresentar as linhas norteadoras da ação pedagógica do Centro Municipal de Educação Infantil Asilda Röpke do município de Nova Santa Rosa - PR.

2. Identificação da Instituição de Ensino e da Mantenedora

O Centro Municipal de Educação Infantil Asilda Röpke está localizado na Avenida Horizontina, nº794, Centro, Nova Santa Rosa, Paraná. Fica aproximadamente a 45 km de distância do Núcleo Regional de Educação de Toledo, tem sua dependência administrativa no mesmo local, telefone (45) 3253-1589 e (45) 99836-5119. O CMEI é mantido pela Prefeitura Municipal de Nova Santa Rosa, e-mail: [<cmeiasilda@novasantarosa.pr.gov.br>](mailto:cmeiasilda@novasantarosa.pr.gov.br).

3. Histórico da Instituição de Ensino

O Centro Municipal de Educação Infantil “Asilda Röpke” foi fundado em 05 de julho de 1989, pela então administração municipal, composta pelo prefeito João Emilio Modes e seu vice-prefeito Daniel Wutzke, pela primeira dama Sra. Astrogilda Modes e pela então Assistente Social e Diretora do Departamento de Promoção Social, Srta. Eroni Simonelli.

O atual Centro Municipal de Educação Infantil Asilda Röpke, inicialmente denominada Creche Municipal Alegria Infantil, funcionava em prédio cedido denominado Centro Comunitário Jardim União, sendo mantida pela APMI (Associação de Proteção a Maternidade e a Infância, presidida por Anita Wagner), pela Legião Brasileira de Assistência - LBA e contribuições comunitárias.

Nadatade29deabrilde1990, a Creche passa a funcionar em sede própria, localizada na Avenida Horizontina, 1.240.

Em1998omunicípioassume a responsabilidade de mantenedor, passando o CMEI a denominar-se Centro Municipal de Educação Infantil “Asilda Röpke”. O nome é uma homenagem a primeira professora do município de Nova Santa Rosa.

Para atender as necessidades de demanda educacional, fez-se necessário a construção de um novo prédio. Com a construção de uma nova sede, através do convênio Proinfância, e a autorização para a mudança de endereço, o Centro Municipal de Educação Infantil Asilda Röpke, a partir do dia 02 de maio de 2011, passa a funcionar na Avenida Horizontina, nº 794.

O Centro Municipal de Educação Asilda Röpke tem seu funcionamento de acordo com os seguintes atos:

- **Credenciamento da instituição de ensino para oferta de Educação Básica:** Resolução nº 721/2013 de 20/02/2013 publicada no DOE em 07/03/2013.
- **Renovação do Credenciamento da instituição de ensino para oferta de Educação Básica:** Resolução nº 5.344 de 12/11/2018 publicada no DOE em 12/12/2018.
- **Autorização da Instituição:** Resolução nº 3.452/98 de 13/10/1998 publicada no DOE em 03/12/1998.
- **Autorização de Funcionamento do Curso de Educação Infantil:** Resolução nº 3.452/98 de 13/10/1998 publicada no DOE em 03/12/1998.
- **Última renovação de Autorização de Funcionamento do Curso de Educação Infantil:** Resolução nº 2433/2016 de 16/06/2016 publicada no DOE em 07/07/2016.
- **Ato Administrativo – NRE Aprovação do Regimento Escolar:** Parecer nº 516 - SEF/NRE-TOLEDO de 11/12/2017.

ELEMENTOS SITUACIONAIS

4. Níveis e Modalidades de Ensino Ofertada

O Centro Municipal de Educação Infantil Asilda Röpke oferta o seguinte nível de ensino da Educação Básica:

- Educação Infantil - Creche - Infantil, Infantil I, II e II;

5. Critérios de Formação de Turma

O Centro Municipal de Educação Infantil Asilda Röpke oferta atendimento em período integral para crianças de 0 a 3 anos, com autorização da Secretaria Municipal de Educação e Cultura. Atende atualmente 156 (cento e cinquenta e seis) alunos, possui 11(once) salas de aula, com turmas no período integral, das 7:45 às 18:15. Devido ao

horário de trabalho de alguns pais, aproximadamente 25 crianças são recebidas no CMEI por estagiárias a partir das 7h 20min.

Atualmente o CMEI atende crianças de 0 a 3 anos, organizadas em turmas de forma heterogênea e distribuídos por idades próximas, respeitando a legislação quanto ao corte etário e os parâmetros de números de crianças por turmas previstas na legislação vigente.

Turma	Faixa etária da criança
Infantil	Crianças de 4(quatro) meses a 1(um) ano.
Infantil I	Crianças que completam 1(um) ano até 31 de março.
Infantil II	Crianças que completam 2(dois) anos até 31 de março.
Infantil III	Crianças que completam 3(três) anos até 31 de março e 4(quatro) anos após 31 de março.

A organização das turmas levando-se em consideração o corte etário tem como objetivo atender o que diz as Diretrizes Curriculares Nacional e a Resolução nº 02/2018 - CNE/CEB:

Art. 3º A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, é oferecida em creches e pré-escolas, as quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 (zero) a 5 (cinco) anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social, conforme o disposto na Resolução CNE/CEB nº 5/2009.

§ 1º É dever do Estado garantir a oferta de Educação Infantil pública, gratuita e de qualidade, sem requisito de seleção.

§ 2º É obrigatória a matrícula na pré-escola, segunda etapa da Educação Infantil e primeira etapa da obrigatoriedade assegurada pelo inciso I do art. 208 da Constituição Federal, de crianças que completam 4 (quatro) anos até o dia 31 de março do ano em que ocorrer a matrícula inicial.

§ 3º As crianças que completam 4 (quatro) anos de idade após o dia 31 de março devem ser matriculadas em creches, primeira etapa da Educação Infantil.

As turmas estão assim compostas:

ANO	Nº DE ALUNOS	TURNOS	EDUCADOR(A)
Infantil	15	Integral	1 regente integral e 2 auxiliares matutinas e 2 auxiliares vespertinas
Infantil I	12	Integral	1 regente integral e 2 auxiliares matutinas e 2 auxiliares vespertinas

Infantil I	14	Integral	1 regente integral e 2 auxiliares matutinas e 2 auxiliares vespertinas
Infantil I	13	Integral	1 regente integral e 2 auxiliares matutinas e 2 auxiliares vespertinas
Infantil II	14	Integral	1 regente integral, 1 auxiliar matutina, 1 auxiliar vespertina
Infantil II	12	Integral	1 regente integral, 1 auxiliar matutina, 1 auxiliar vespertina
Infantil II	12	Integral	1 regente integral, 1 auxiliar matutina, 1 auxiliar vespertina
Infantil II	14	Integral	1 regente integral, 1 auxiliar matutina, 1 auxiliar vespertina
Infantil III	17	Integral	1 regente integral, 1 auxiliar matutina, 1 auxiliar vespertina
Infantil III	17	Integral	1 regente integral, 1 auxiliar matutina, 1 auxiliar vespertina
Infantil III	16	Integral	1 regente integral, 1 auxiliar matutina, 1 auxiliar vespertina

O atendimento do Centro Municipal de Educação Infantil está baseado na Legislação Educacional vigente, sendo que o Calendário Escolar, está de acordo com as disposições legais, constitui-se de 200 dias letivos e um mínimo de 800 horas, com início e término do ano letivo; época para planejamento; dias destinados a reuniões; dias de comemorações estabelecidos por lei; período previsto para realização de cursos; período de férias para professores e alunos; outras atividades pedagógicas desenvolvidas pela instituição.

Uma das funções da educação infantil é também contribuir na redução das desigualdades sociais e regionais da comunidade na qual está inserida. Sendo assim, o calendário escolar do CMEI foi ampliado, ofertando atendimento nos meses de janeiro e julho durante o recesso escolar. Neste período o atendimento é diferenciado quanto às atividades pedagógicas e mantém-se um revezamento de funcionários, com escala reduzida.

Um momento que destacamos ser de fundamental importância e que demonstra a real sintonia entre a instituição e a família é o período de acolhimento da criança, pois a entrada de uma criança no CMEI requer um processo individualizado de adaptação e cuidado para ela, sua família e para o próprio CMEI. A confiança da criança e da família no CMEI depende muito da forma como ocorre este acolhimento, a duração desse processo pode variar, sendo que alguns fatores como a ansiedade da família e a reação da criança interferem de forma significativa neste período. O processo de acolhimento é complexo e não pode ser resolvido apenas pelo aspecto da criança; sua relação com a

mãe deve ser observada e compreendida pelo Educador, para que em conjunto com a Direção e Pedagoga, sejam pensadas medidas mais adequadas para o bem estar da criança, além disso, não se deve esquecer o aspecto da individualidade, ou seja, cada caso é único e deve ser considerado com suas particularidades. No acolhimento devem ser evitados processos traumáticos para a criança, como retirá-la dos braços da mãe, deixá-la chorando, ou forçar a sua estada na unidade. Uma prática que vem se mostrando eficaz é uma permanência inicial de poucas horas, iniciamos com duas, e na medida em que a criança vai se familiarizando com espaços, pessoas e rotina, esse tempo é aumentado até a permanência em período integral. Permitir que a criança traga de casa um objeto que lhe é familiar também ajuda a suavizar esse processo, é uma forma de trazer familiaridade a um espaço que é estranho para a criança. Pode ser a chupeta, um paninho, cobertor, travesseiro ou brinquedo. O planejamento pode contribuir muito para a adaptação das crianças, pois um ambiente organizado de forma a possibilitar à criança exercer sua autonomia, circulando livremente pela sala e escolhendo objetos diversos para brincar e interagir com outras crianças, poderá despertar o desejo de ficar.

Nesse sentido o acolhimento das crianças significa construir caminhos para uma rotina que favoreça a separação casa/escola. Dá-se ênfase aos sentimentos, emoções, individualidade, a construção da identidade e ao processo de socialização, pois acredita-se que quando bem acolhidos, as crianças e suas famílias se sentem confortáveis e confiantes de estar no espaço do CMEI Asilda Röpke. Procuramos acolher, aconchegar, procurar o bem estar, o conforto físico, emocional da criança e ampará-la em suas novas experiências, ampliando significativamente seu desenvolvimento físico, motor e emocional. No intuito de atingir esses objetivos durante o período que permanecem no CMEI, as crianças participam de diversos momentos planejados pelos professores. Para a acolhida, no início da manhã, os pais ou responsáveis deixam seus filhos com os professores regentes de sala, onde são oferecidas atividades diversificadas de acolhimento, músicas infantis, histórias, brinquedos, vídeos. Em seguida é oferecido o café da manhã no refeitório para as crianças do Infantil I, II e III, neste momento as crianças têm autonomia para tomar café e/ou, pois nem todas tomam café antes de vir para o CMEI. Em seguida elas fazem a higiene e voltam para as salas onde participam de atividades propostas planejadas e dirigidas pelos professores regentes, como roda de conversa, leitura, histórias infantis, chamadinha, e outras atividades planejadas, também usam a área externa, parquinho, saguão, estacionamento espaço para brincar de motoca. A partir das 10:30, as crianças dirigem-se ao refeitório para o almoço e, na sequência fazem a higiene e após temos um período de descanso. Descansadas as crianças voltam

a participar de novas propostas, incluindo a utilização do espaço externo. Aliás, sempre que possível, desenvolvemos as atividades nos espaços externos entendendo que estes também são lugares de relações e aprendizagens.

Ainda no período da tarde a partir das 14:15 as crianças têm a fruta, após a fruta segue-se o planejamento dos professores, e o jantar é servido a partir das 15:30 h. Nas turmas do Infantil todas as refeições são servidas na sala.

Para respeitar e valorizar as diferentes faixas etárias o CMEI prevê situações do cotidiano momentos de integração, nas sextas-feiras temos a hora cultural onde algumas turmas pré definidas apresentam músicas, cantigas, brincadeiras, ou histórias, o trabalho realizado em sala. Assim também os espaços externos são usados para a integração para o brincar, onde as crianças interagem nos diversos espaços do CMEI e brincam com crianças de diferentes faixas etárias. As crianças ficam sob supervisão de professoras que cumprem o papel de organizar os espaços e materiais, observar as crianças, registrar as observações, fazer intervenções quando necessário e interagir com as crianças colocando-se como adultos brincantes, parceiros experientes e referência para as situações de jogos e brincadeiras.

A saída dos alunos é conforme a hora que os pais e/ou responsável pararem de trabalhar ou no máximo até as 18:00h. Assim quando chegam ao CMEI os pais dirigem até a sala do seu filho, onde tem a oportunidade de dialogar, mesmo que seja um breve relato, para saber como a criança passou sua permanência no CMEI.

6. A Caracterização da Comunidade Escolar

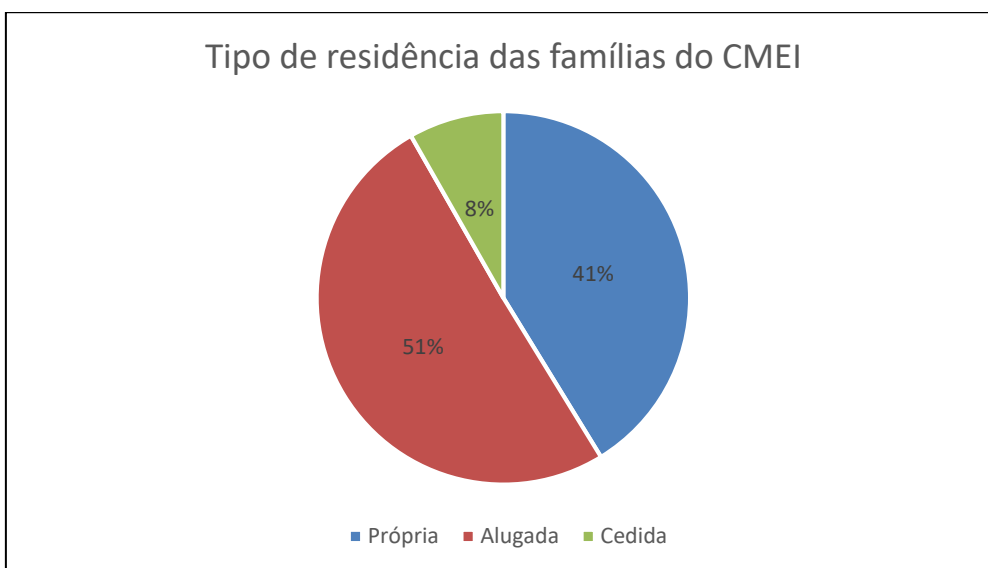
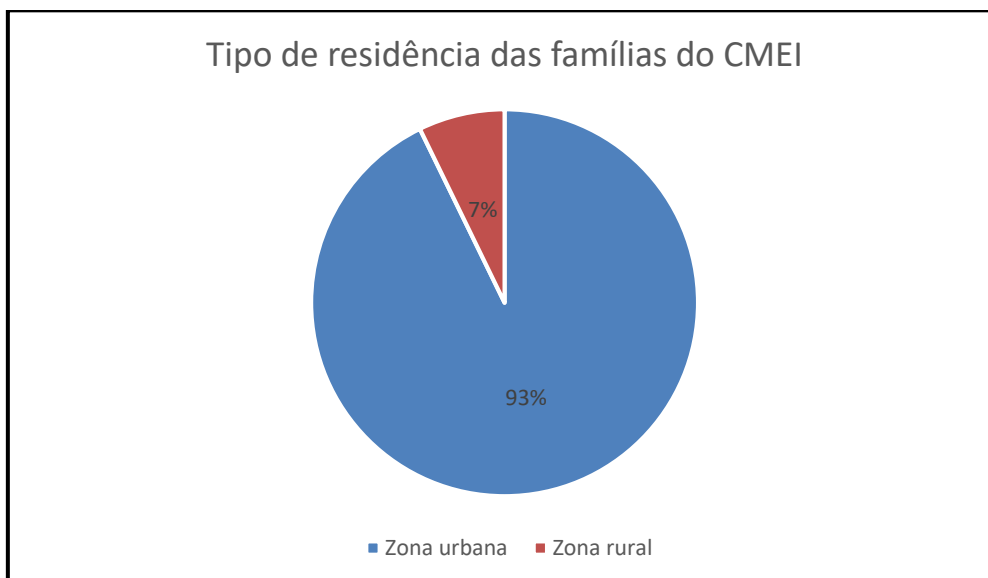
A colonização de Nova Santa Rosa, iniciou-se com a chegada dos primeiros colonos, originários do Município de Santa Rosa - Rio Grande do Sul, sendo a maior parte de origem germânica, descendentes de imigrantes têutos.

Atualmente, nota-se ainda, esta característica de descendência na maioria dos moradores de Nova Santa Rosa e conseqüentemente na Comunidade.

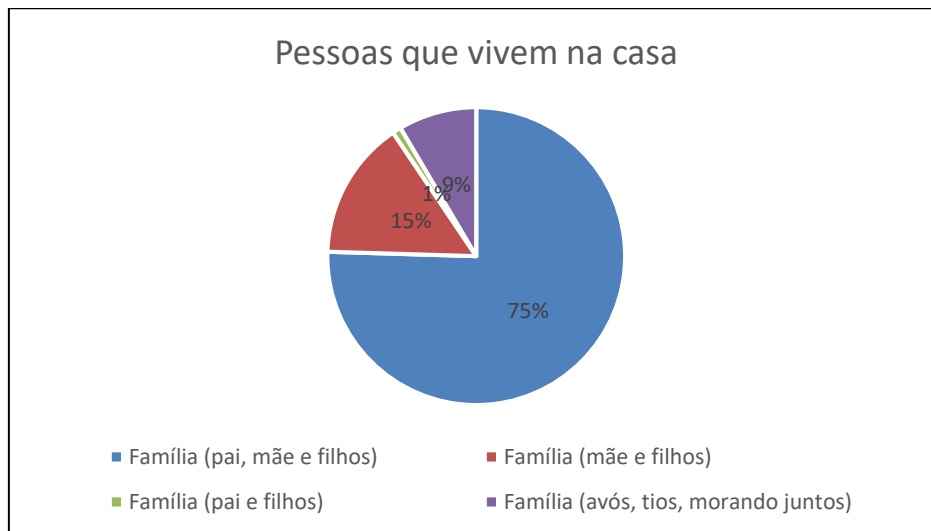
Para conhecermos melhor o contexto social e cultural das crianças atendidas, para compreendermos quais as expectativas dos pais em relação à educação dos filhos e por entender que um Projeto Político Pedagógico deve ser construído com a participação da comunidade escolar, fizemos uma pesquisa em forma de questionário com os pais (Anexo 2: questionário entregue aos pais).

Entregamos 132 questionários para as crianças, dos quais retornaram 73,5%.

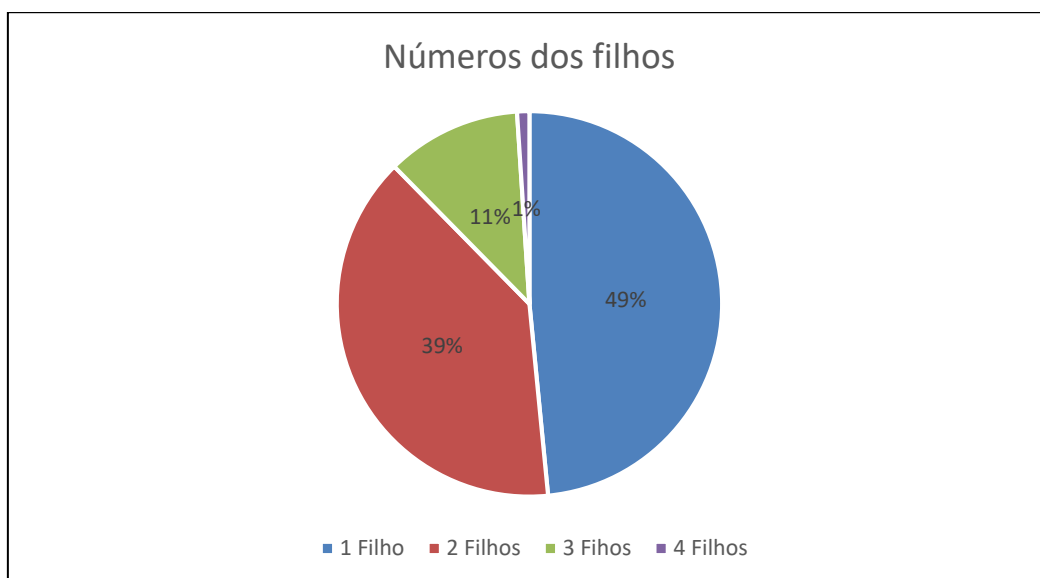
Dentre as perguntas que pudemos analisar, quanto ao que se refere à moradia das crianças, constatou-se que 93% das famílias vive na zona urbana e 7% tem moradia na zona rural. Das famílias que responderam sobre as condições de moradia 51% moram em casas alugadas, 41% em casa própria, 8% em casas cedidas.



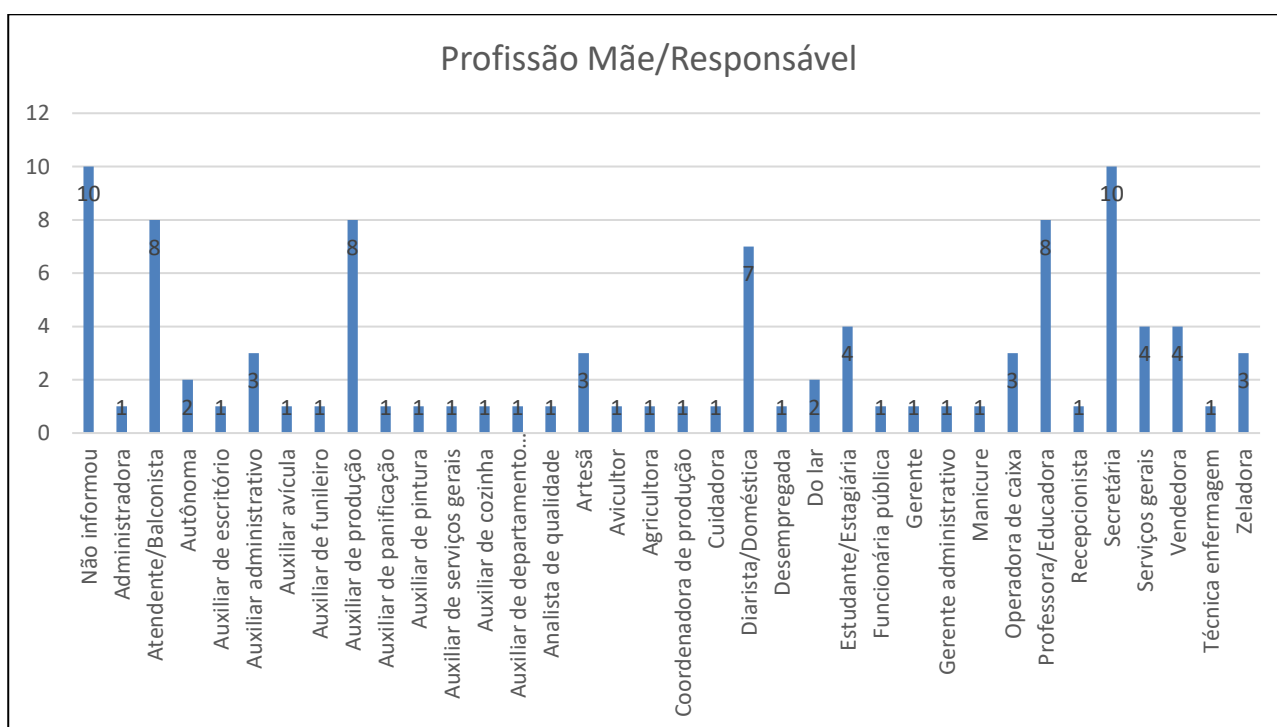
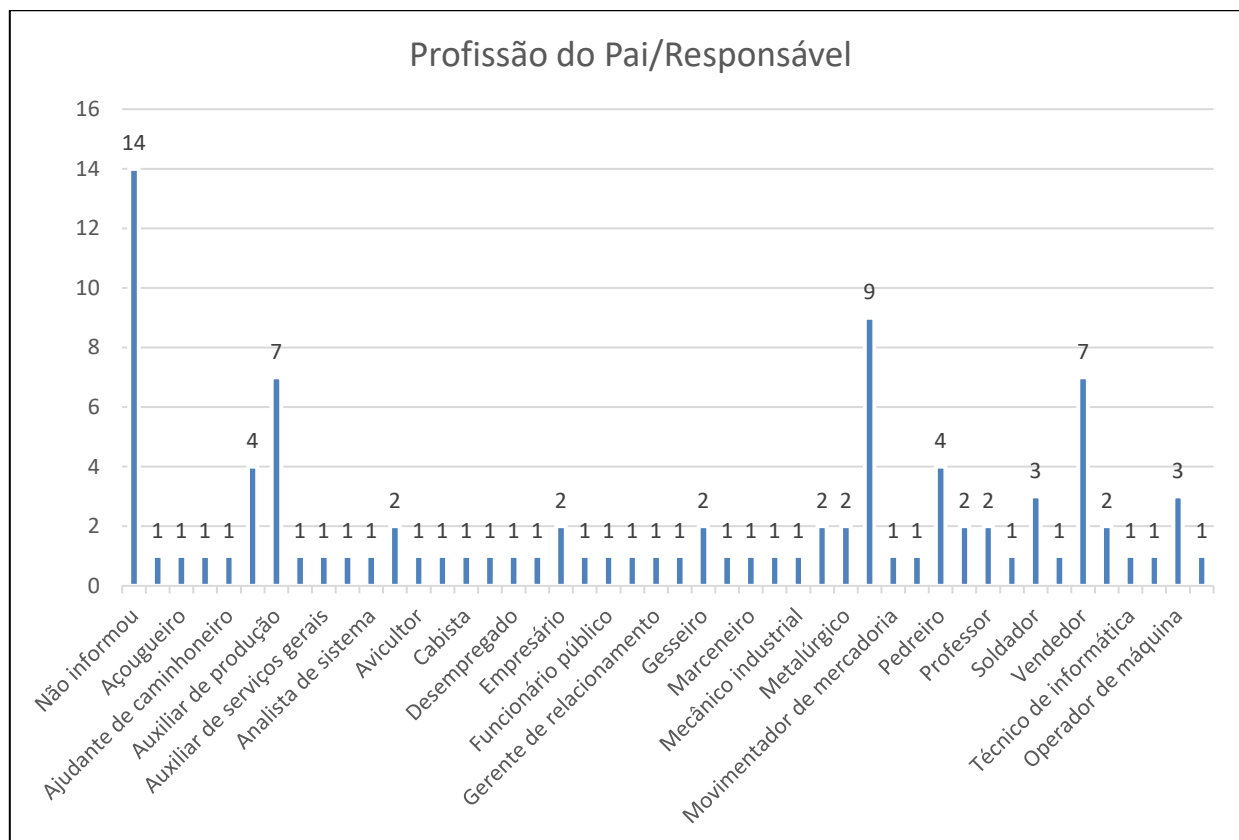
As famílias das crianças que estão matriculadas no CMEI são compostas na sua grande maioria por pai, mãe e filhos que somam 75%. Outros 15% são mãe e filhos, e 9% tem avós, tios morando juntos, somente 1% que são pai e filhos, mostrando que atualmente temos diferentes composições familiares.



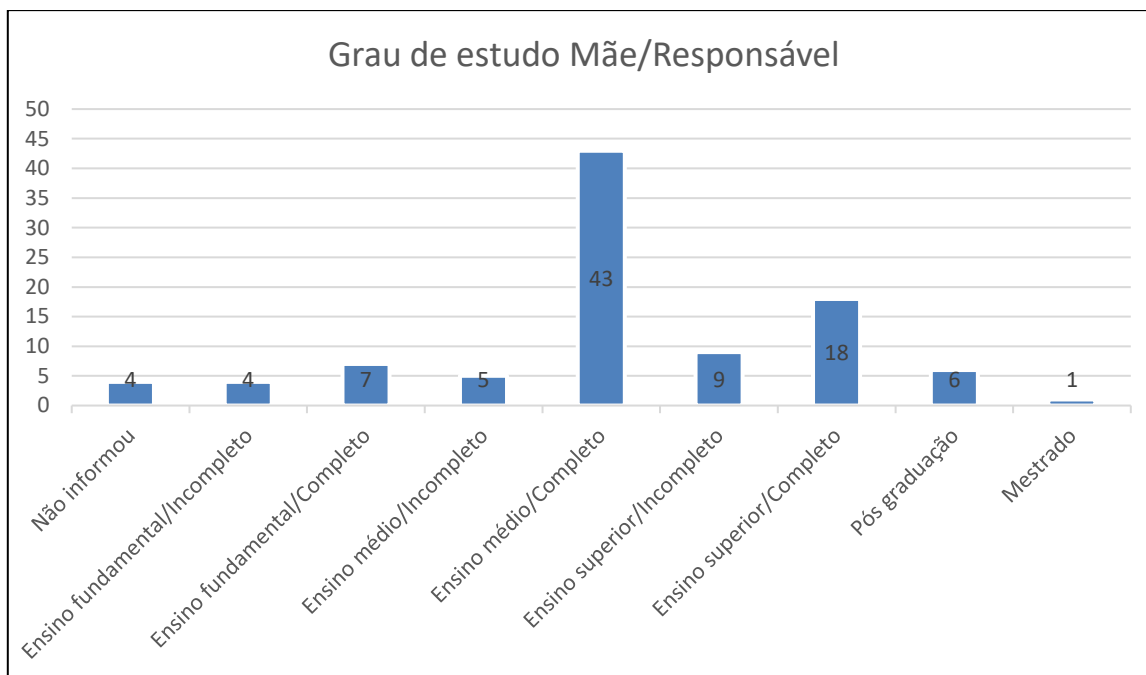
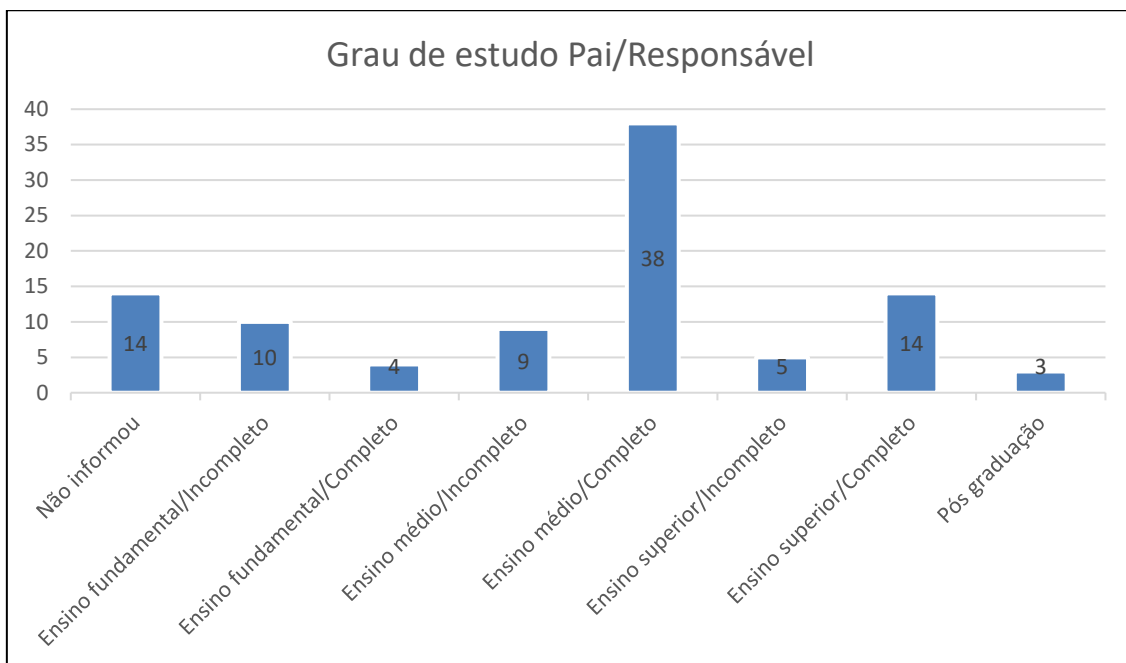
Não temos famílias muito numerosas no CMEI, observando o gráfico vemos que a maioria das famílias tem um ou dois filhos, 49% 1 filho e 39% 2 filhos. E sendo 11% com 3 filhos, e 1 % com 4 filhos.



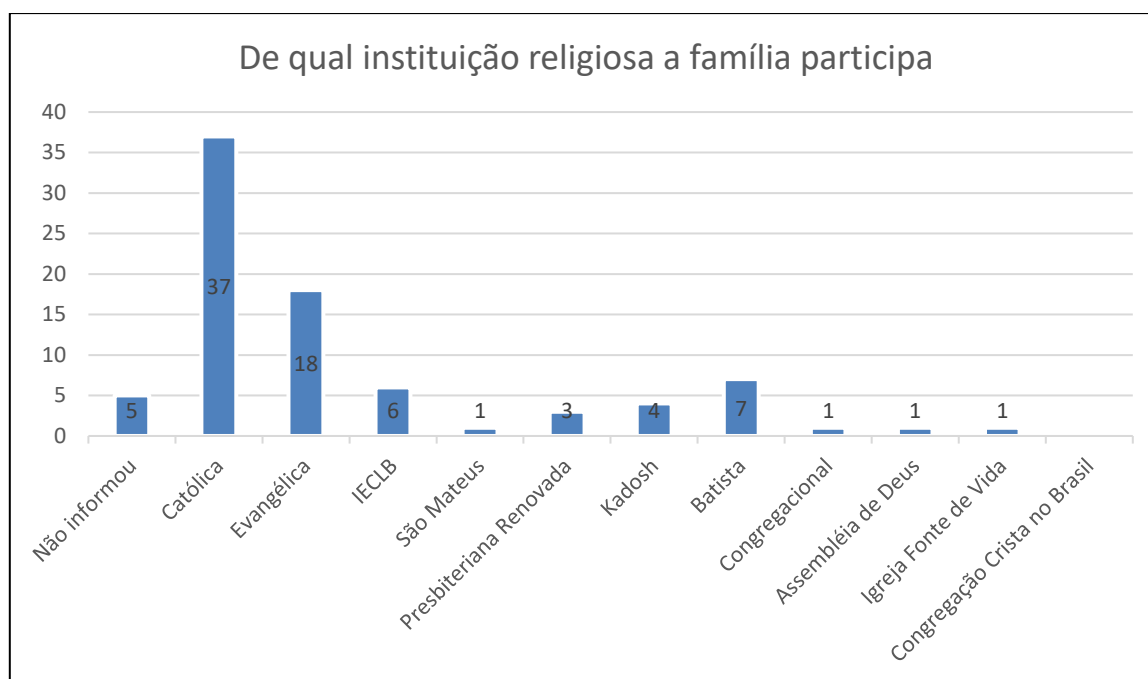
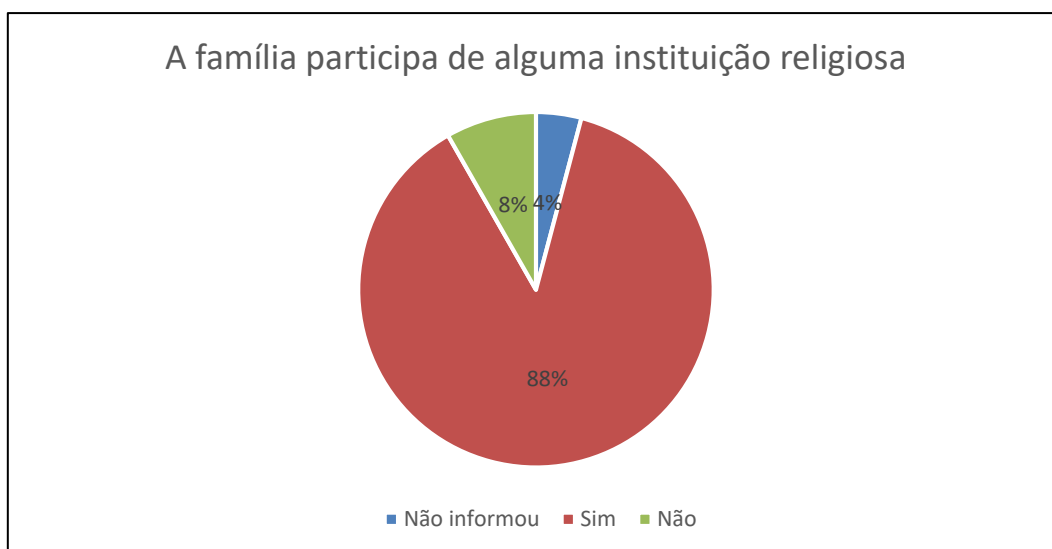
Analisando os dados referentes às profissões do pai/ responsável, a maioria não informou a profissão, aos que informaram vemos uma variedade de ocupações, sendo que as profissões de maior expressividade são Metalúrgico, Auxiliar de produção e vendedor. Entre as mães, uma grande quantidade não informou a ocupação. Entre as que informaram as profissões que a maioria são Atendente/Balconista, Auxiliar de Produção e Secretária.



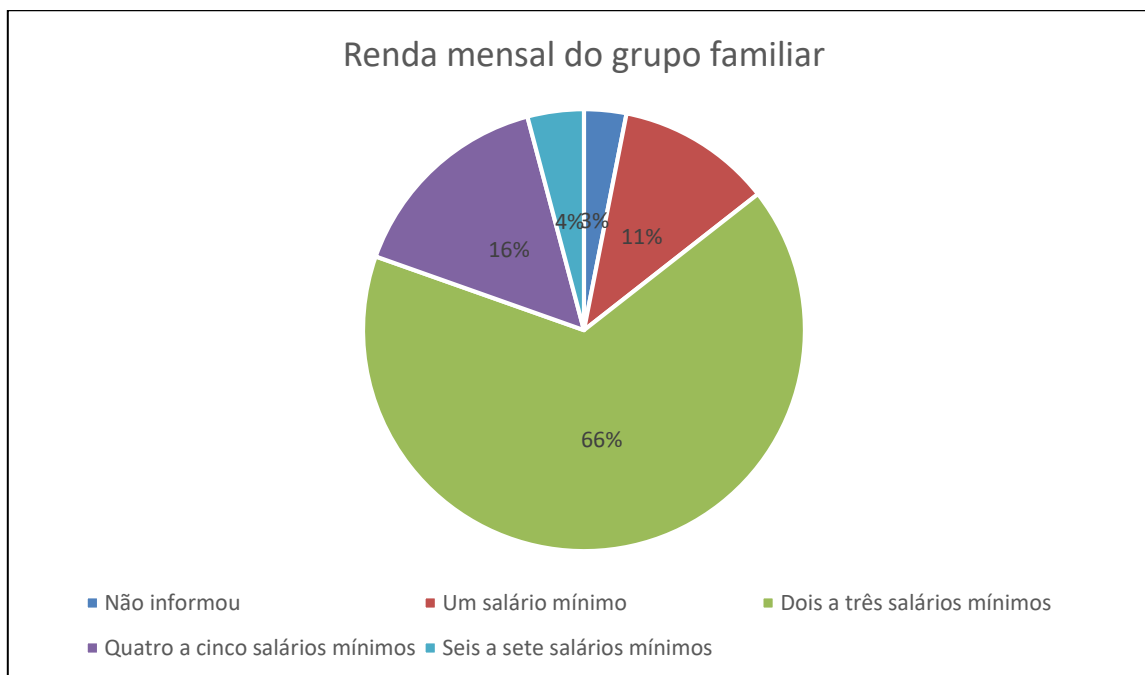
Em relação a formação dos pais, o grau de estudos do pai/ responsável e da mãe/ responsável a maioria possuem ensino médio completo.



Para ampliar ainda mais nosso conhecimento sobre os aspectos culturais, hábitos e costumes das famílias, perguntamos sobre a participação de instituições religiosas, a maioria informou que participam, totalizando (88%). As que informaram de qual instituição religiosa participa a maioria respondeu que participa da religião Católica, em seguida Evangélica.

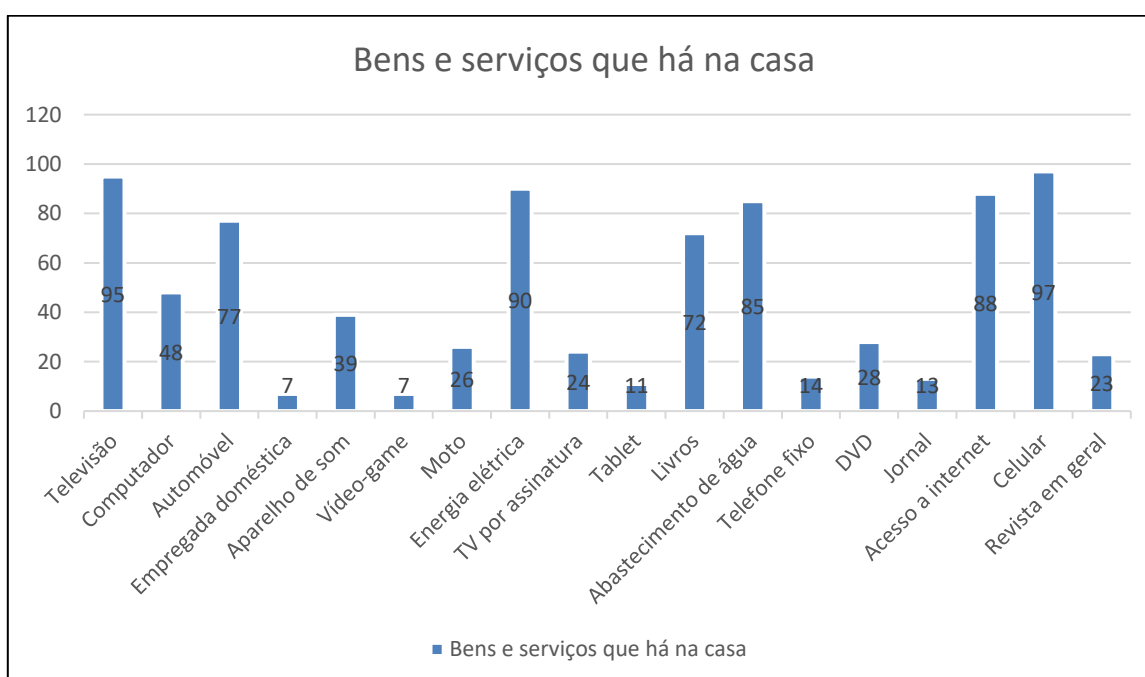


Em relação a renda familiar, o questionário confirma que nossas crianças são provenientes de famílias que possuem uma renda familiar de dois a três salários mínimos que são 66%, e de quatro a cinco salários mínimos são 16%, de um salário mínimo são 11%. Sendo que 4% ganham entre seis e sete salários mínimos, e 3% não informaram sua renda.

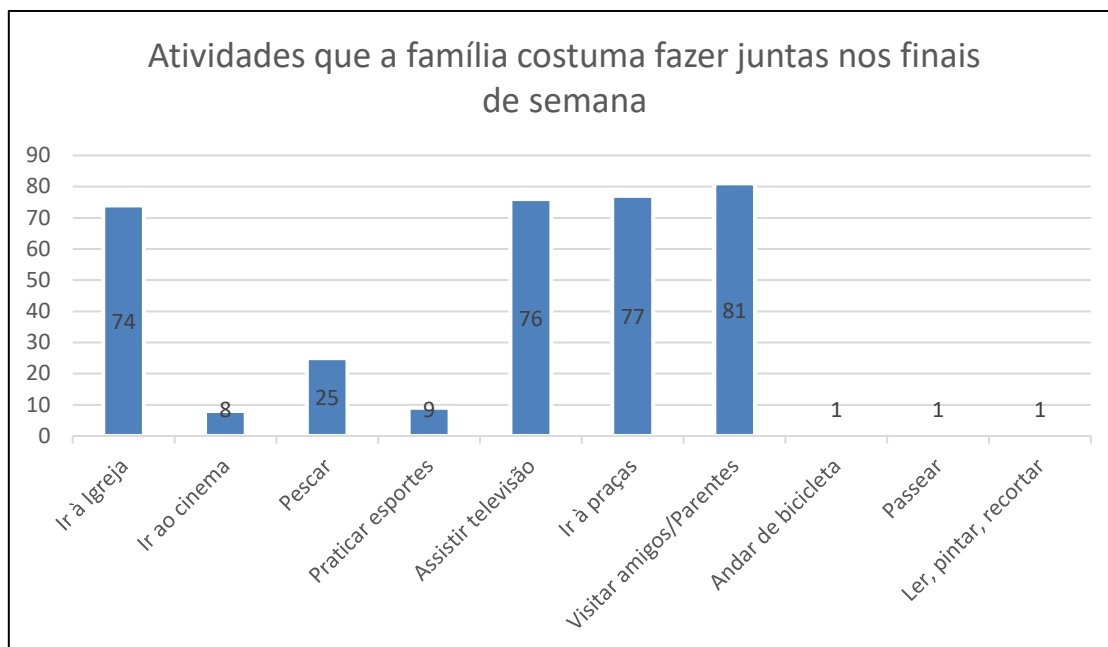


Conforme o questionário perguntamos sobre os bens e serviços que há na casa, percebemos que maioria das famílias possuem os serviços básicos como abastecimento de água e energia elétrica. Como também uma grande parte tem acesso a Internet, e possuem bens como automóvel, moto, televisão, computador, tablet e celular. Podemos constatar que a maioria das famílias possuem alguns tipos de livros em suas casas.

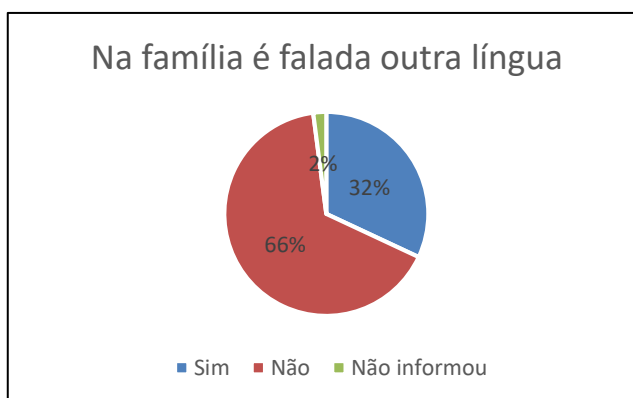
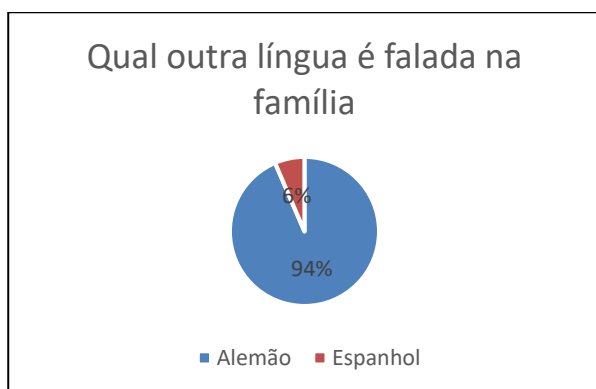
São poucas as famílias que possuem revistas, jornal, DVD, vídeo



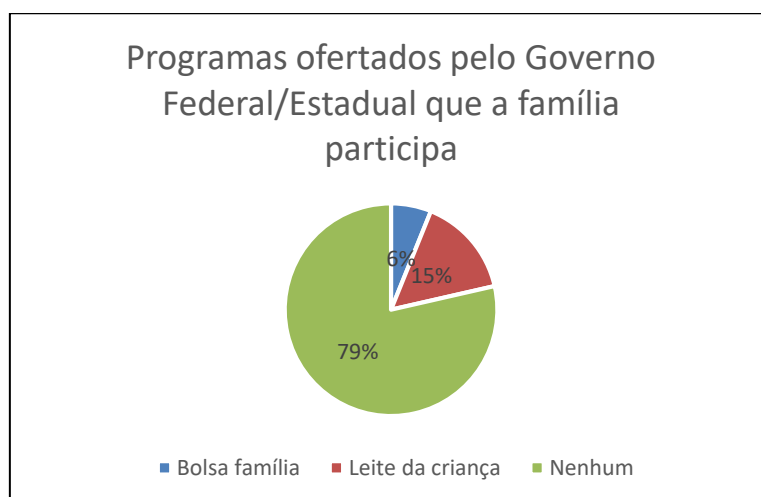
Atividades finais de semana são muito importantes para o convívio familiar, segundo as respostas das famílias, visitar amigos e parentes, ir à Igreja, ir as praças e assistir televisão são as atividades que mais se destacaram. Outras atividades são pescar, praticar esportes, ir ao cinema, andar de bicicleta e ler, pintar, recortar.



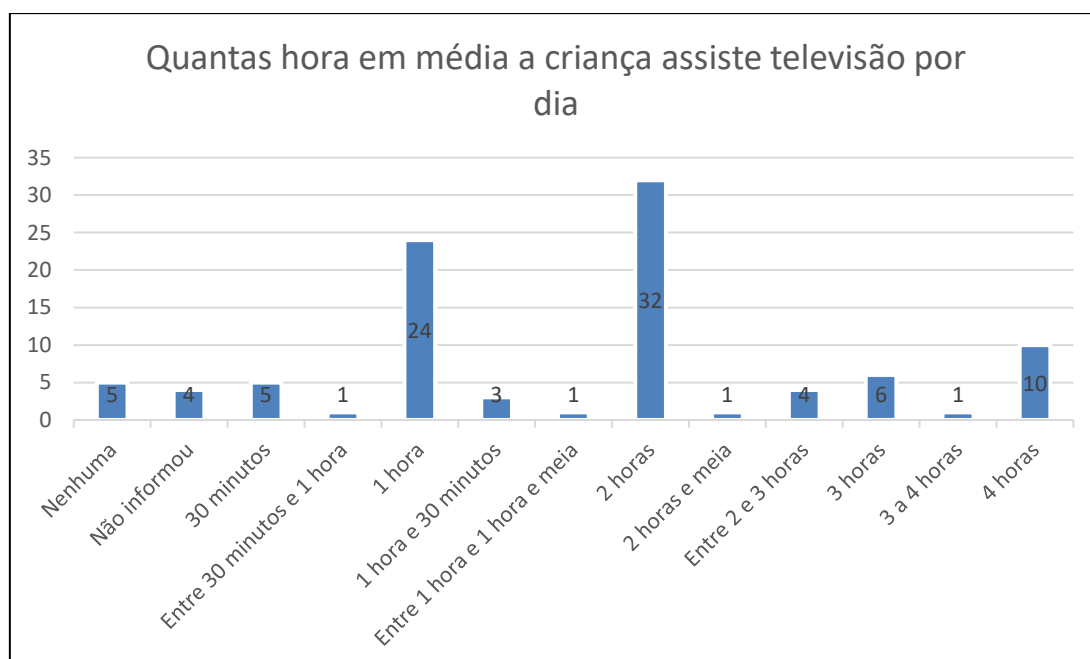
Foi perguntado para as famílias se é falado outra língua e qual falam, 66% responderam que não, 32% responderam que falam outra língua, 2% não informaram. A língua mais falada é o alemão(94%), e espanhol (6%).



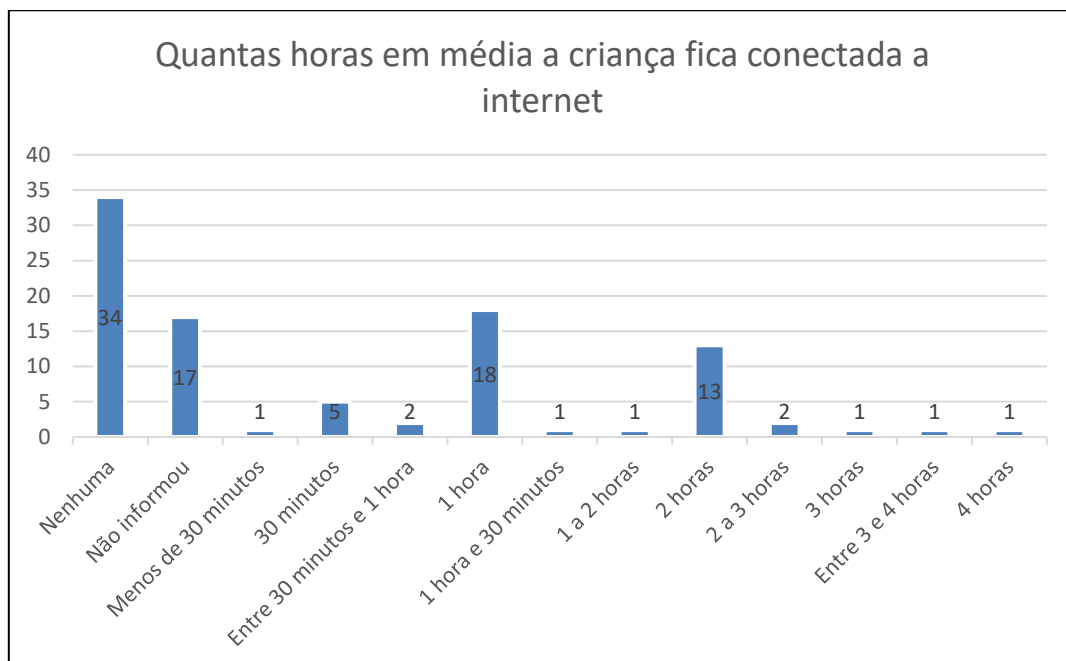
Segundo os dados fornecidos pelas famílias se participam de Programas Ofertados pelo Governo Federal/Estadual, 79% responderam que não participam, e 15% que recebem auxílio do “Leite da Criança”, e 6% participam do “Bolsa Família”.



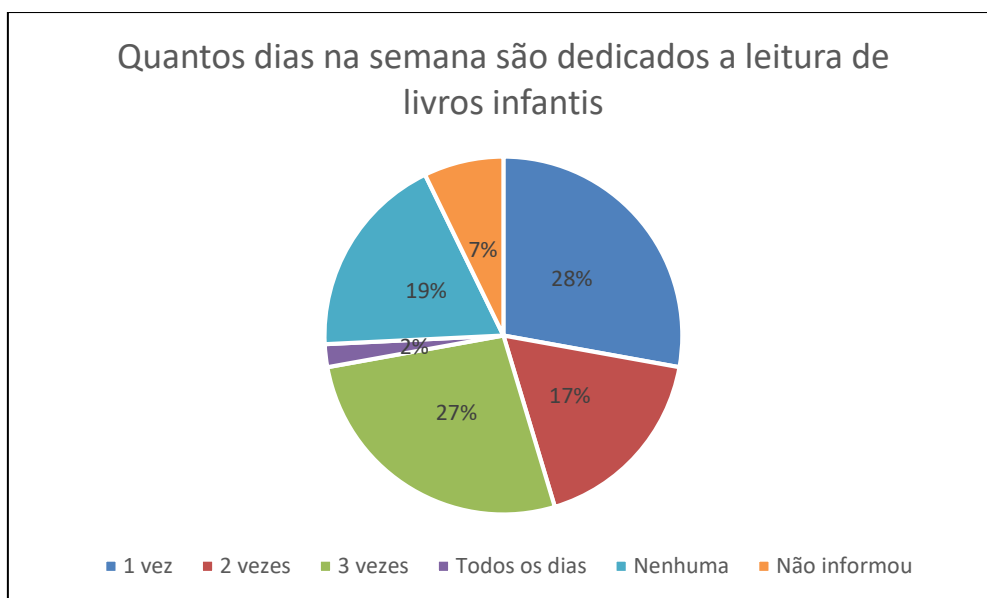
Para conhecer um pouco mais o hábito das crianças em suas casas perguntamos quantas horas em média a criança assiste televisão por dia, constatou se que a media é entre 2 horas e 1 hora diária.



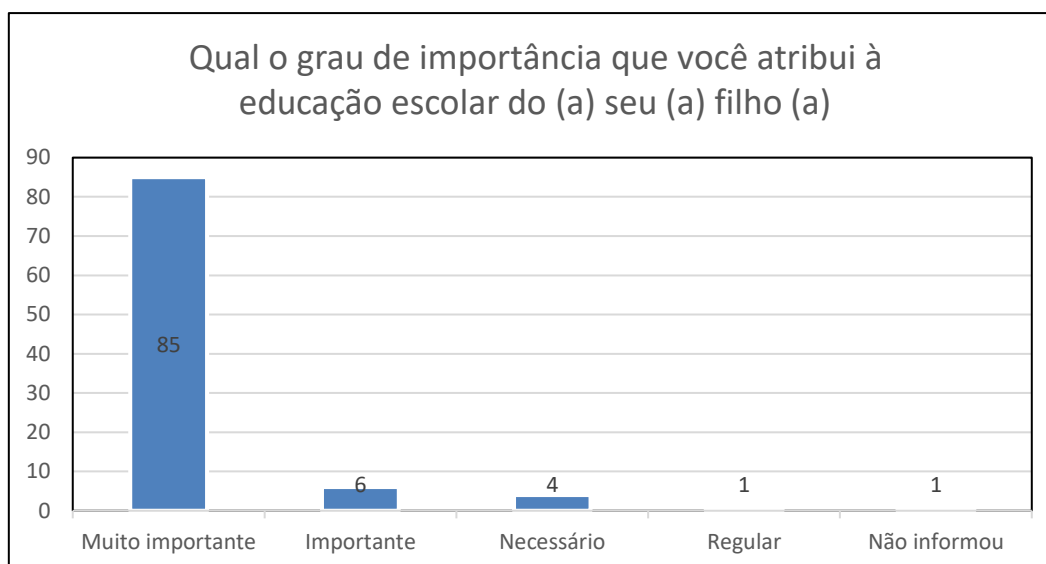
No gráfico podemos ver em que medida as tecnologias ocupam as casas atualmente, considerando que 96 famílias responderam a este quesito, a média que as crianças ficam conectadas a internet 17 famílias não informaram, 34 famílias responderam que não tem esse hábito, 18 responderam que ficam 1 hora, e demais ficam mais que 1 hora.



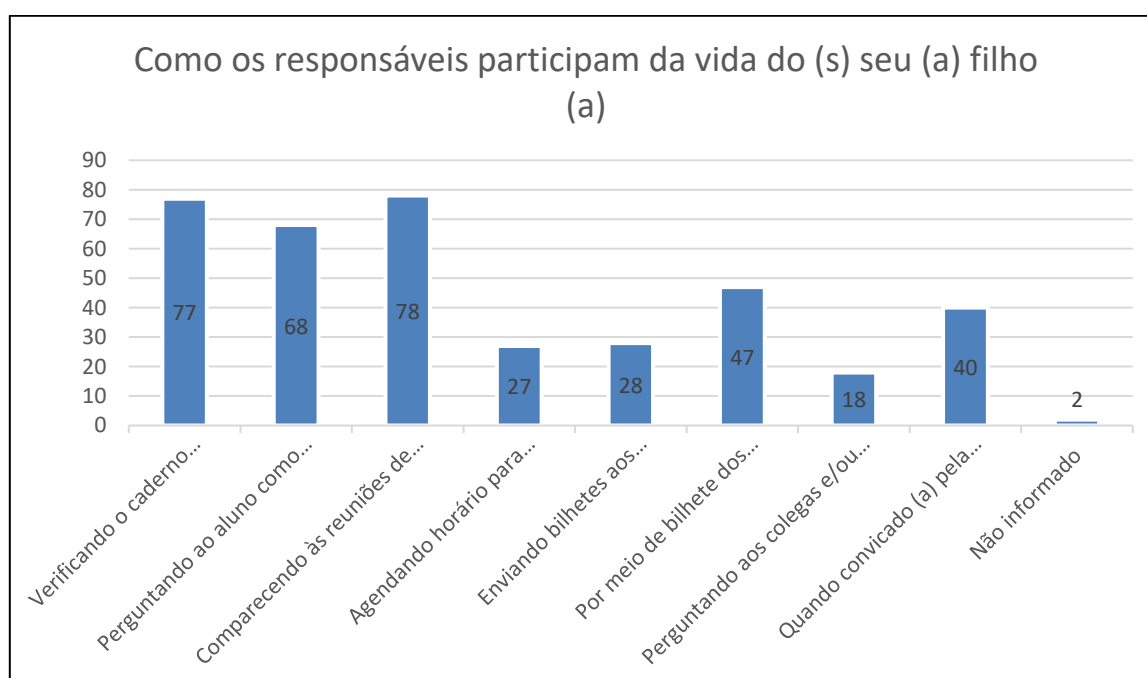
Ler histórias com seus filhos é muito importante. Foi perguntado para as famílias/responsáveis quantos dias da semana são dedicados para a leitura de livros infantis. Dos questionários respondidos 28% se dedicam para fazer leitura semanal 1 vez, 27% três vezes, 19% não lêem, 17% duas vezes, 7% não informaram e 2% fazem a leitura todos os dias da semana.



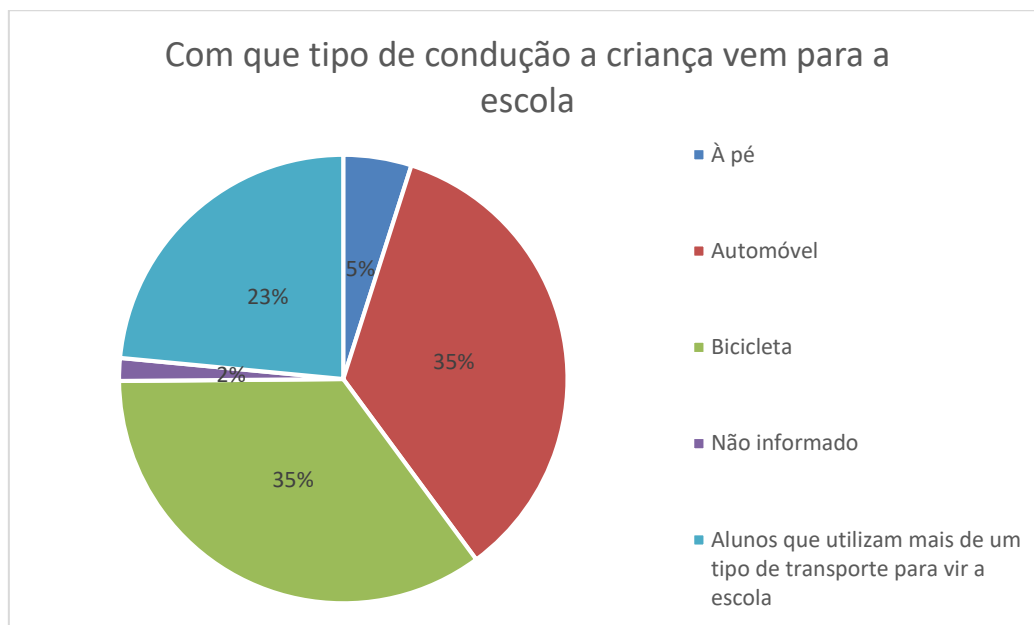
Perguntamos sobre o grau de importância que a família atribui para a educação escolar de seu filho(a), sendo que 85 afirmaram que é muito importante, 6 responderam importante, 4 responderam necessário, 1 regular e 1 não respondeu.



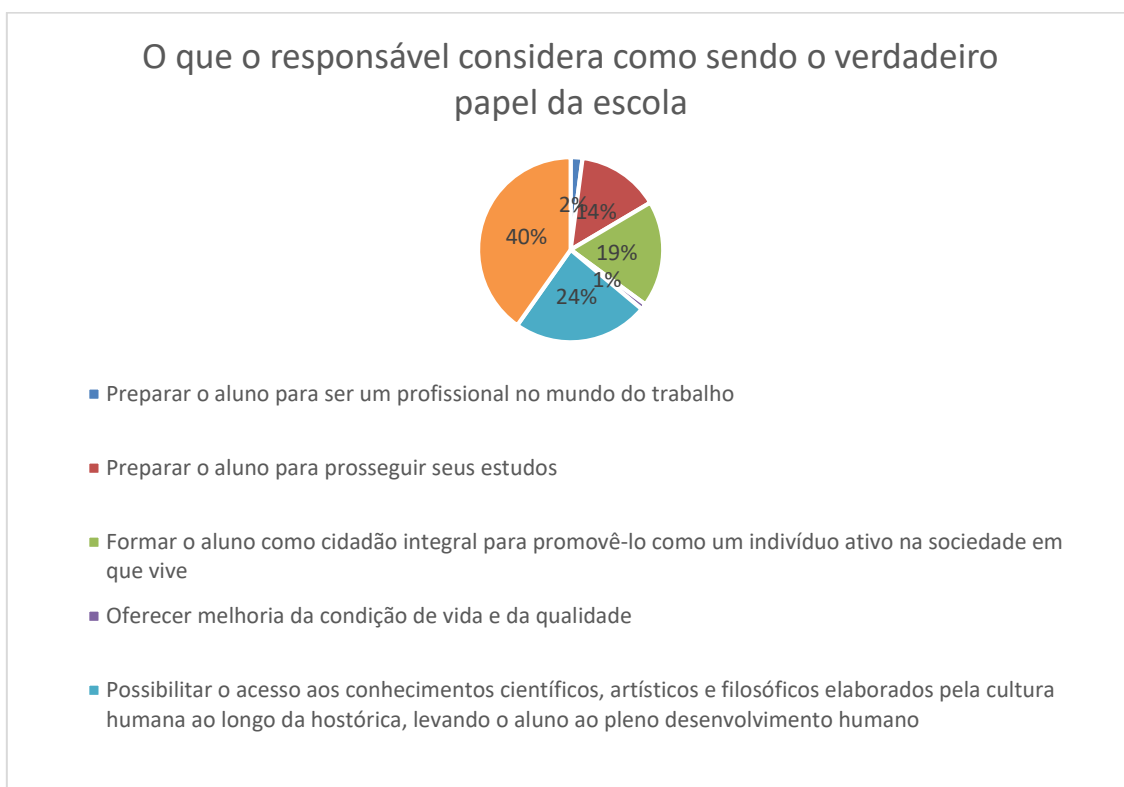
Os pais em grande parte afirmaram que participam ativamente da vida escolar de seus filhos, relatam que são presentes, a forma de participação o que mais destacaram foram: comparecer na reunião dos pais, verificando o caderno frequentemente, perguntando ao aluno como estão as aulas, por meio de bilhetes dos professores e quando convidado pela equipe a comparecer na instituição.



Através de respostas obtidas, constata-se que a condução que os pais usam para trazer seus filhos para o CMEI são bicicleta e automóvel (35%), mais que um tipo de transporte (23%), responderam que vem a pé são 5%, outros 2% não responderam.



Perguntamos aos familiares o que consideram como sendo o verdadeiro papel da escola. A maioria assinou mais que uma alternativa (40%), entre elas possibilitar o acesso ao conhecimento científico, artístico e filosófico elaborados pela cultura humana ao longo da história, levando o aluno ao pleno desenvolvimento humano (24%), formar o aluno como cidadão integral para promovê-lo como indivíduo ativo na sociedade em que se vive (19%). Preparar o aluno para prosseguir seus estudos (14%). Preparar o aluno para ser um profissional no mundo do trabalho (1%).



Os aspectos aqui apresentados a partir do questionário nos deram condições de conhecer mais profundamente famílias e crianças em seus contextos familiares. Agora temos condição de organizar as diretrizes pedagógicas desta unidade garantindo a valorização das diferentes histórias e culturas das famílias e crianças que ocupam este espaço.

Os alunos do CMEI Asilda Röpke são crianças entre 04 meses a 3 anos, geralmente são crianças tranquilas, curiosas, alegres, gostam de brincar que se adaptaram com facilidade. Esperam afeto, se comunicam e expressam seus sentimentos através do choro e fala.

Gostam de experimentar, descobrir, manipular objetos e vivenciar situações em um ambiente seguro e acolhedor que permite a criança ser independente, fazendo-a sentir-se amada e reconhecida em suas tentativas.

A maioria do Educadores possuem formação de cursos superiores na área de educação e especializações na área de educação. São professoras leitoras, pesquisadoras, que investem pessoalmente em seu desenvolvimento profissional, trabalham em equipe, participam do projeto pedagógico da unidade, para melhor atender as necessidades formativas e de desenvolvimento das crianças com as quais atuam. Estamos todos em construção pessoal e coletiva do processo de formação no CMEI.. São profissionais, na sua maioria, pertencentes ao Quadro Próprio do Magistério através de Concurso Público e alguns pelo Processo Seletivo Simplificado – PSS.

Os funcionários desempenham suas funções neste estabelecimento de modo a atender as atribuições específicas ao seu cargo, colaborando para o bom funcionamento da instituição de ensino e estabelecendo um bom relacionamento com a comunidade escolar.

NOME	CARGA HORÁRIA	REGIME DE TRABALHO	RG	FUNÇÃO
Aleksandra Biller	30h	Estagiaria	10.412.877-7	Auxiliar
Alexia Suelyn Schulz	30h	Estagiária	10.630.740-7	Auxiliar
Aline Franciele Graebin Wutke	40 h	Estatutária	7.401.799-1	Diretora
Aline Paula Dierings	40 h	Estatutária	8.051.628-2	Educadora Infantil
Ana Célia da Silva	40 h	Estatutária	5.975.505-6	Educadora Infantil
Ana Paula Stoffel	30 h	Estagiária	12.466.942-1	Auxiliar
Andressa Leticia Sommerfelt Wagner	40 h	Contrato PSS	12.423.215-5	Educadora Infantil
Bruna Letícia dos Santos	30 h	Estagiária	13.098.064-3	Auxiliar
Carin Cláudia Uhlmann da Silva Macedo	40 h	Estatutária	9.612.702-2	Serviços gerais
Caroline InesBergmeyer	30h	Estagiária	8.520.170-0	Auxiliar
Claudinéia da Silva Pereira Froelinh	30 h	Estagiária	13.773.031-6	Auxiliar
Clementina Pietrowski Miorando	40 h	Estatuária	4.546.533 -0	Serviços Gerais

Cristiane Lenir Pudell	30 h	Estagiária	26.548.54-2	Auxiliar
Daielly Keren Lionardo	30 h	Estagiária	13.888.331-0	Auxiliar
Daniele Carina Hoffmann Olsen	30 h	Estagiária	8.435.169-5	Auxiliar
Débora Caroline Fredrich	40 h	Contrato PSS	9.814.848-5	Educadora Infantil
Dirce Batista Silva	40h	Estatutária	5.586.7364	Educadora Infantil
Edna Pereira das Graças Spier	40 h	Estatutária	13.796.683-2	Educadora Infantil
Eline Hasper Schulz	30 h	Estagiária	9.416.352-8	Auxiliar
Eveline Scheffler da Nobrega Skalee	40 h	Estatutária	2.366.935-3	Merendeira
Fábia Aparecida da Costa Vinciguerra	40h	Estatutária	09137621-13	Serviços Gerais
Flavia Gois da Silva	40 h	Contrato PSS	10.073.452-4	Educadora Infantil
Francielle Nunes Siqueira	40 h	Contrato PSS	9.242.547-9	Educadora Infantil
Gilvani Follmann Rockenbach	40h	Estatutária	7.802.0890	Educadora Infantil
Graciela Aparecida Scolaski	30 h	Estagiária	9.065.692-9	Auxiliar
Graciel Pietrowski Follmann	40h	Estatutária	6.344.4294	Educadora Infantil
Ivani Bergmann Schweig	40 h	Estatutária	6.111.586-2	Educadora Infantil
Janice Raquel Schulz	30 h	Estagiária	14.392.453-0	Auxiliar
Josilene Lira Candido Vicente	30 h	Estagiária	8.506.787-7	Auxiliar
Lourdes Erotides Dilkin	40h	Estatutária	5.586.8140	Coordenadora Pedagógica
Luane Cristina Griep	30 h	Estagiaria	9.526.562-6	Auxiliar
Mara Nascimento Dias	30 h	Estagiária	14.501.525-1	Auxiliar
Marlene Sehn	30 h	Estagiária	8.661.949-0	Auxiliar
Marli Sehn	30h	Estagiária	8.6612.941-5	Auxiliar
Marlice Luciane Bergmann Schweig	40h	Estatutária	7.714.5974	Serviços Gerais
Marlice Petrakowicz Valentim	40 h	Estatutária	6.556.730-0	Serviços gerais
Marilene Maria Maders	30 h	Estagiária	7.965.592-9	Auxiliar
Maqueli Cristine Schlindwein	30 h	Estagiaria	12.765.824-2	Auxiliar
Maycon Henrique da Silva	40 h	Contrato PSS	10.251.817-9	Educador Infantil
Maysa AimeGrams Bach	40 h	Contrato PSS	13.459.879-4	Educador Infantil
Micheli Kunz	30 h	Estagiária	14.825.251-3	Auxiliar
Monica Regina Schulz Kruger	30 h	Estagiária	12.315.281-6	Auxiliar
Monique Malikosky	30 h	Estagiária	10.556.829-0	Auxiliar
Naiara Gabriela Soares	30h	Estagiária	10.556.807-0	Auxiliar
Patricia Carine Scherer Mittanck	40h	Estatutária	10.615.833-9	Assistente Administrativo
Rosane Marcia Richter Michaelson	40 h	Estatutária	3.876.646-5	Educadora Infantil
Samanta Santos da Silveira	40 h	Contrato	10.412.821-1	Auxiliar
Simone Cristiane Spier Gonçalves	30 h	Estagiária	10.097.735-4	Auxiliar
Simoni Andreia Krüger	40 h	Estatutária	5.844.178-3	Educadora Infantil
Sônia Clarice Pereira	40 h	Estatutária	5.794.740-3	Serviços gerais
Thais Elizabeth Reschke	30 h	Estagiária	10.663.873-0	Auxiliar
Vania Raquel Ferreira de Lima Koch	30h	Estagiária	8.566.332-1	Auxiliar
Vilma Helena dos Santos	40 h	Estatutária	5.110.258-4	Educadora Infantil

7. Relação dos Recursos Físicos e Materiais

O Centro Municipal de Educação Infantil Asilda Röpke é todo cercado, possui dois portões pequenos para entrada das pessoas, um com rampa e outro com escada ambos com corrimão, possui também um portão grande para entrada de carros.

O CMEI possui a parte administrativa e dois blocos onde ficam as salas de aula.

O ambiente administrativo é composto por: recepção, que possui dois bancos, bebedouro, mural e um lavabo. Um relógio de ponto biométrico, para registro digital da entrada e da saída dos profissionais que atuam neste local, porta com entrada eletrônica, entrada com senha exclusivamente para funcionários do CMEI. Por este local que os pais passam para deixar seus filhos no CMEI.

Secretaria equipada com mesa e cadeiras, armários para guardar materiais em geral e documentação do CMEI; arquivo morto para guardar as pastas dos alunos; computador, impressora, telefones, ar condicionado. Neste local são feitas as matrículas dos alunos e guardado todos os documentos do CMEI.

Sala dos educadores, com mesa grande e cadeiras; prateleira para guardar materiais diversos, um armário com gavetas, para guardar materiais pedagógicos, um armário porta objetos com cadeado para uso individual de cada Educador, três arquivos para uso dos educadores de hora atividade, um porta papel kraft, um computador de mesa, um notebook um mural, Esta sala é utilizada pelos educadores infantis na sua hora atividade.

Sala da direção com uma mesa com cadeiras e um armário, um notebook para uso da direção e uma poltrona de amamentação. Sala da Coordenação com uma mesa cadeiras e um armário, uma poltrona de amamentação, um notebook e impressora.

Neste ambiente administrativo ainda temos dois banheiros para uso dos profissionais da instituição.

Passando para o bloco do lado esquerdo, temos três pequenos espaços (2x1), onde ficam o quadro geral da internet, telefone e luz, como ainda sobra espaço, também são utilizados como almoxarifados.

Seguindo temos uma sala, que está sendo utilizada para biblioteca onde temos um acervo de livros de literatura infantil, diversos materiais como jogos, fantoches, circuito de espuma, e brinquedos pedagógicos e outros.

A próxima sala, que foi adaptada e está sendo utilizada para atender o Infantil II. A sala possui armários, para guardar os materiais dos alunos e da educadora, mesa e cadeira para o educador, com janelas e portas para que a sala seja bem arejada,

trocador, lavabo, TV, ventilador, ar condicionado, umidificador de ar, colchões, travesseiros e cobertores para a hora do descanso, e espelho.

Neste bloco ainda dois banheiros para os funcionários, com pia, vaso, chuveiro, um deles adaptado para deficientes físicos. Seguindo pelo mesmo corredor existem dois banheiros infantis, um para os meninos e outro para as meninas ambos adequados à idade das crianças e para crianças com necessidades especiais, contendo vasos sanitários, chuveiros, pia, com torneiras e espelho, nichos.

Também temos duas salas adequadas para pré-escola, que no momento estão sendo utilizadas pelos Infantil III, com armário, nichos, balcão, mesa e cadeira para educador, mesas e cadeiras para as crianças, com janelas e portas para que a sala seja bem arejada, umidificador de ar, ventilador, ar condicionado, colchões, travesseiros e cobertores para a hora do descanso, quadros negro e espelho.

Na sequência há mais quatro salas, utilizadas pelos Infantil III, II e I, com espaço para guardar as mochilas, mesas e cadeiras para as crianças, televisão, espelho, tapete emborrachado, umidificador de ar, ventilador e ar condicionado, balcão de mármore com portas para guardar materiais das educadora e alunos com pia e torneira, com janelas e portas para arejar as salas. Contendo ainda uma salinha com ventilador, nichos para guardar colchões, travesseiros e cobertores para a hora do descanso. A sala do infantil II e I possui micro-ondas. Banheiros, um para os meninos e outro para as meninas ambos adequados à idade das crianças, contendo vasos sanitários, pia com torneiras e espelho. A sala do infantil I tem acesso a um banheiro com trocador, vaso sanitário e pia com torneira.

No bloco da direita temos a cozinha que é bem equipada, com pias para lavar louça, higienizar alimentos, balcões para o preparo de alimentos, geladeiras, freezer, fogão industrial, forno industrial, forno elétrico, micro-ondas, prateleiras, armários para armazenar alimentos e utensílios de cozinha. Mais uma despensa com prateleiras onde são armazenados alimentos.

Contamos também com uma lavanderia que possui uma lavadora, uma máquina de lavar, secadora, centrifuga, balcão de mármore, prateleiras para guardar, roupas, panos, tapetes em geral. Banheiros para as funcionárias dos serviços gerais. E nesse local também temos um espaço onde são guardados os produtos de limpeza dos serviços gerais.

Contamos também com lactário, com pia para higienização de mamadeiras e outros, além de uma geladeira, micro-ondas, com uma pequena janela que dá acesso à cozinha para passagem de alimentos, utensílios e outros.

Contamos também com uma sala, que está sendo adaptada para refeitório dos funcionários do CMEI.

Ao lado da lavanderia temos uma coberta cercada com grade para guardar diversos brinquedos como motocicletas, triciclos, skate, etc.

Seguindo este bloco temos as duas salas de aula que estão sendo utilizadas para atender o Infantil e Infantil I. Equipadas com espaço para guardar as mochilas, cadeirão para os bebês, televisão, tapete emborrachado, micro-ondas, umidificador de ar, ventilador, ar condicionado, balcão de mármore com portas para guardar materiais das educadoras e alunos com pia e torneira, com janelas e portas para arejar as salas. Nesta sala temos ainda uma salinha com ventilador, colchões, nichos para guardar travesseiros e cobertores para a hora do descanso. Espaço com armário para guardar roupas, fraldas, lenços, trocador e banheira.

Posterior a estas salas temos duas salas, utilizadas pelo Infantil I, equipadas com espaço para guardar as mochilas, televisão, tapete emborrachado, micro-ondas, umidificador de ar, ventilador, ar condicionado, balcão de mármore com portas para guardar materiais das educadoras e alunos com pia e torneira, com janelas e portas para arejar as salas. Nesta sala temos ainda uma salinha com ventilador, colchões, nichos para guardar travesseiros e cobertores para a hora do descanso. Banheiro com armário para guardar roupas, fraldas, lenços, trocador, vasos sanitários, pia e chuveiros.

Todas as salas possuem um solário no lado oposto a porta de entrada dos para realização de atividades.

Entre os dois blocos há também um amplo espaço coberto, com uma casinha, piscina de bolinhas, assentos de concreto, bebedouros. Nesta mesma área coberta fica o refeitório, com mesas compridas e bancos adequados ao tamanho das crianças, cadeirão para os bebês e uma pia para higienização. Seguindo há um balcão, onde é servido o lanche das crianças e as janelas da cozinha dão acesso para que as cozinheiras e as educadoras possam repor e repassar os lanches.

Há uma área livre para recreação, lazer e um espaço amplo e adequado para brincar. Possuímos dois parquinho (playground) com balanços, escorregadores, gangorras, carrossel em área aberta. Com um espaço concretado e outro com gramado, cercado com toda segurança.

Há uma arena, um espaço externo (solar) localizado entre os blocos, com escadas que formam um círculo e um palco. Que pode ser utilizadas para diversas atividades como apresentações, brincadeiras para desenvolver atividades motoras.

Temos outros espaços que as crianças brincam com motocicletas e triciclos, mesas de mármore com bancos adequadas para as crianças, nesse espaço ainda temos uma área cercada com areia, bem como um enorme espaço cercado com pedrinhas e outro com terra, onde as educadoras podem levar as crianças para brincar.

Contamos com um jardim sensorial cercado onde as crianças podem explorar esse espaço, ele contém flores, chás, caminho sensorial, tambores, duas mesinhas de mármore com bancos, sendo ele está em constante construção.

ELEMENTOS CONCEITUAIS

8. Objetivos, Fundamentos, Princípios e Concepções Orientadoras da Ação Educacional

8.1. Objetivos do Projeto Político Pedagógico

O Projeto Político-Pedagógico do CMEI Asilda Röpke tem por objetivo reunir e explicitar os princípios norteadores da Instituição e os fundamentos que balizam a conduta dos que nela trabalham. A sistematização deste documento tem fundamental importância para garantir a coerência entre todas as áreas da Instituição, de modo que atuem com base nas mesmas diretrizes filosóficas, pedagógicas e administrativas.

Por ser um documento de gestão democrática, será objeto de permanente reflexão coletiva no que se refere aos princípios e valores que fundamentam as finalidades da instituição; à sua estrutura organizacional e instâncias de decisão; às relações entre a comunidade escolar; à organização administrativa e pedagógica; os conteúdos curriculares; os procedimentos didáticos; às estratégias de avaliação e as atividades culturais.

8.2. Objetivos da Escola

A Educação Infantil, primeira etapa da educação básica, constitui direito inalienável da criança de zero a cinco anos, a que o Estado tem o dever de atender em complementação à ação da família e da comunidade.

São objetivos deste estabelecimento de ensino:

- organizar a prática docente de modo que se alcance a finalidade de proporcionar condições adequadas para promover o bem-estar das crianças, seu desenvolvimento físico, cognitivo, afetivo e social;

- ampliar suas experiências e estimular o interesse das crianças para o conhecimento do ser humano, da natureza e da sociedade;
- cumprir com as funções indispensáveis e indissociáveis de educar e cuidar;
- assegurar uma unidade no atendimento à especificidade do desenvolvimento infantil;
- assegurar complementação à ação da família no ato de cuidar das crianças;
- articular-se fundamentalmente com os setores de saúde e assistência social, visando o efetivo ato de cuidar.
- Criar condições para que todos os alunos apropriem-se dos conhecimentos necessários para a vida em sociedade;
- Traçar ações com a comunidade escolar visando à superação de práticas tradicionais, possibilitando a exploração de conhecimentos de forma mais abrangente;
- Garantir além do acesso, a permanência do aluno na escola com qualidade de ensino e aprendizagem;
- Oportunizar a participação da comunidade escolar como forma de melhoria da qualidade de ensino e o aprimoramento do processo pedagógico;
- Organizar espaços para a avaliação contínua do trabalho escolar realizado;
- Desenvolver práticas educativas no sentido do desenvolvimento humano e social com ética, solidariedade, equidade e compromisso dos envolvidos no processo educativo;
- Organizar o trabalho escolar numa perspectiva de gestão democrática e participativa, com incentivo à manutenção de grupos de trabalhos, conselhos, grêmios, associações, etc;
- Trabalhar de forma a preservar a pluralidade cultural e a diversidade humana, buscando adaptação da escola as necessidades, visando o acolhimento e o desenvolvimento dos alunos.

8.3. Fundamentos Teóricos

8.3.1. Pressupostos Filosóficos

O Projeto Político Pedagógico e a Proposta Pedagógica Curricular do Centro Municipal de Educação Infantil Asilda Röpke tem sua base teórica alicerçada no Materialismo Histórico-dialético, na Psicologia Histórico-cultural, na Pedagogia Histórico-crítica, respeitando a legislação vigente. Assim compreende-se que a educação se constitui em um dos principais bens da humanidade. Por ela, as gerações vão legando,

umas às outras, as experiências, os conhecimentos e a cultura acumulada ao longo da história, permitindo tanto o acesso ao saber sistematizado, quanto a produção de bens necessários à satisfação das necessidades humanas. Contudo, por ser histórica, a educação não se faz sempre da mesma forma em todas as épocas e em todas as sociedades. Faz-se educação de acordo com as condições possíveis em cada momento do processo de desenvolvimento social, histórico, cultural e econômico, ou seja, isso pressupõe pensá-la e fazê-la em uma perspectiva político-pedagógica.

Para tanto, é preciso compreender que a educação escolar não é um trabalho que se executa meramente no interior de uma sala de aula, de uma escola, limitando-se à relação professor-aluno. O ato pedagógico não é neutro, mas carrega implicações sociais, haja vista que está marcado pela prática¹ de todos os envolvidos no processo educativo e é mediado por relações sócio-históricas. Em função da importância desse bem, a educação escolar não pode ser tratada como algo comum, mas deve ser sustentada por uma linha de pensamento coesa e consistente e que dê conta de formar o ser humano em sua plenitude, integralidade, ou seja, uma formação omnilateral². Por isso, não basta que os professores tenham apenas clareza dos conteúdos a serem trabalhados, mas, principalmente, que saibam como abordá-los filosoficamente e pedagogicamente (método e metodologia) para que professores e alunos, em suas práticas sociais, saibam utilizá-los para a busca constante de sua autonomia.

Neste sentido, partimos do princípio de que não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência, ou seja, as ideias, as representações. A consciência dos homens está condicionada pelo desenvolvimento das forças produtivas, isto é, pelo processo de vida real. Assim, de acordo com os fundamentos do Materialismo Histórico Dialético, o presente PPP parte de determinados princípios.

O primeiro é que são os homens que fazem a história diante de determinadas necessidades e condições materiais, quais sejam: sociais, políticas, econômicas e culturais. O segundo é que toda a base da sociedade está fundada no trabalho. O terceiro é que a realidade não é estática, pois se encontra em constante movimento. Esses três

¹Faz-se necessário que esta prática seja fundamentada teoricamente, pois se a teoria desvinculada da prática se configura como contemplação, a prática dissociada da teoria é puro espontaneísmo. É o fazer pelo fazer. É preciso unificá-las na práxis”(SAVIANI, 2003, p. 41-42).

²Segundo Frigotto (2012), “Omnilateral é um termo que vem do *latim* e cuja tradução literal significa ‘todos os lados ou dimensões’”. O autor ainda destaca que Educação omnilateral significa “a concepção de educação ou de formação humana que busca levar em conta todas as dimensões que constituem a especificidade do ser humano e as condições objetivas e subjetivas reais para seu pleno desenvolvimento histórico”. Essas dimensões envolvem sua vida corpórea material e seu desenvolvimento intelectual, cultural, educacional, psicossocial, afetivo, estético e lúdico. Em síntese, educação omnilateral abrange a educação e a emancipação de todos os sentidos humanos [...]”(FRIGOTTO, 2012, p. 265).

princípios marcam a vida do homem e estabelecem seus limites e suas possibilidades, ou seja, evidenciam como, em cada momento histórico, os homens se organizam para produzir a sua existência.

Assim sendo, a primeira premissa é a de que os homens, para fazer história, precisam estar vivos, e o primeiro ato histórico é o de produzirem a sua própria vida pelo trabalho. Ao produzirem a sua existência, produzem também os meios para realização desse trabalho. Como o homem não vive só, construiu relações sociais com outros, aprendendo, com isso, as primeiras normas de relacionamento e instituindo, paulatinamente, as ciências políticas. Juntos conheceram e modificaram a natureza, dominando-a e estabelecendo com ela uma relação profunda .

Se o pressuposto fundamental de toda a matéria viva, e em especial do ser humano, é estar vivo, ele precisa satisfazer algumas necessidades básicas, tais como comer, vestir, beber, morar, dentre outras coisas. Todavia, não consegue essas coisas da mesma forma que os outros seres vivos; o homem precisa trabalhar, e o faz sobre os meios de produção, isto é, sobre a terra, o capital, as fábricas, a matéria-prima, dentre outras formas. Ao fazê-lo, não o faz sempre da mesma forma, mas de acordo com o estágio de desenvolvimento das forças produtivas materiais, de acordo com o grau de desenvolvimento cognitivo, da ciência e da habilidade técnica. Além disso, a produção dos bens necessários à sobrevivência não ocorre de forma individual, pois não consegue-se produzir sozinho e isolado todos os bens de que são necessários à vida, mas se faz socialmente.

De acordo com Marx (1963), os homens se definem pelo trabalho . Nessa perspectiva, a relação homem, natureza e trabalho³ levou-o a adquirir experiências e conhecimentos, enfrentando desafios, desenvolvendo as capacidades cognitivas, produzindo instrumentos cada vez mais sofisticados. À medida que interagem com o meio e com os outros homens, transformam-se e produzem-se como homem humanizado⁴. Essa relação é dialética por caracterizar-se como um movimento constante entre forças contrárias de interação, entre as partes e o todo, o que impulsiona mudanças.

Segundo Oliveira, Almeida e Arnoni (2007), as leis da dialética são: I) **passagem da quantidade à qualidade**: ao mudarem, as coisas não fazem isso sempre no mesmo

³“Diferentemente do mundo inorgânico e orgânico, o ser humano tem que adaptar a natureza às suas necessidades, produzindo e reproduzindo seus meios de existência. É esse agir sobre a natureza e sobre o mundo social que Lukács (1984) chama de trabalho. Por essa razão, de acordo com o autor, todo agir humano tem no trabalho seu protótipo, quer dizer, o trabalho é a primeira relação social, é uma prática exclusiva do ser humano. É o trabalho que faz o ser social emergir do ser natural – orgânico e inorgânico – e assumir sua especificidade social, sempre mais ampla no curso da história” (MORAES, 2009, p. 597).

⁴É preciso distinguir o processo de hominização (evolução biológica do homem) do processo de humanização que ocorre com a apropriação da cultura.

ritmo, o qual pode ser: lento, acelerado, saltos ou modificações radicais; II) **interpenetração dos contrários**: tudo tem a ver com tudo, pois os diversos aspectos da realidade se entrelaçam em diferentes níveis e um depende do outro, as coisas não podem ser compreendidas isoladamente; III) **negação da negação**: está relacionada ao movimento, isto é, toda afirmação engendra a sua negação, que também não prevalece como tal, sendo que ambas serão superadas pela síntese, que, por sua vez, acaba sendo a negação da negação.

Para compreensão das leis da dialética, faz-se necessário compreender as três categorias. A primeira é o:

Movimento: na primeira lei, a ênfase é dada na mudança quantitativa ou qualitativa, sendo que qualquer mudança resulta do movimento. Na segunda, o movimento está tanto na negação mútua que se estabelece entre os termos da relação quanto na possibilidade de completar-se; por fim, o movimento está presente na negação da tese pela antítese e dessa pela síntese.

A segunda categoria é a

Totalidade⁵: na lógica dialética, o todo é mais que a soma das partes que o constituem, o todo e as partes não são fixos, estão em movimento. Eles se modificam de acordo com as relações que estabelecem entre si. Essas relações são de tensão porque expressam a relação mútua entre eles, que são opostos e, por isso, ao mesmo tempo em que se negam, se completam; ou seja, sem a visão do todo não se compreende as partes. No trabalho, por exemplo, 10 pessoas bem entrosadas produzem mais do que a soma das produções individuais de cada uma delas, isoladamente considerada (KONDER, 2005).

A terceira categoria é a:

Contradição: também está expressa nas leis da dialética, e a sua base é a negação mútua, isto é, a contradição só ocorre quando dois termos, opostos entre si, estabelecem relação. Essa pode ser entre opostos não antagônicos (Ex. homem-mulher, professor-aluno etc.) ou opostos antagônicos (Ex. Capital-Trabalho). Quando a contradição ocorre entre opostos não antagônicos, um explica o outro e ambos se completam; por outro lado, quando ocorre entre opostos antagônicos, é necessário que seja superada.

⁵De acordo com Konder (2005), para que se possa encaminhar uma solução para os problemas, é preciso ter uma visão de conjunto, pois é a partir disso que torna-se possível avaliar a dimensão de cada elemento, pois a verdade é o todo. Portanto, necessita-se de um conhecimento totalizante, pois a realidade é sempre mais rica do que o conhecimento que se tem dela e, embora sempre tenha algo que escapa às sínteses, essa é a visão de conjunto que nos permite descobrir a estrutura da realidade, ou seja, como a sociedade funciona.

Na lógica dialética, o movimento, a contradição e a superação não podem ser entendidos de forma linear, mas somente em espiral dialético, uma vez que não tem fim nem começo, ou seja, é permanente. Esses princípios marcam a vida dos homens e estabelecem limites e possibilidades de superação. São distintos, mas não se dissociam; são interdependentes e intercomplementares.

8.3.2. Pressupostos Psicológicos

A educação formal se constitui de processos educativos sistematizados, sendo assim, exige clareza e conhecimentos acerca da formação e do desenvolvimento daqueles a quem se destina. Nesse sentido, o presente pressuposto se constitui como uma das abstrações teóricas que objetivam orientar o trabalho educativo, com vistas à formação humana por meio do ensino.

Mediante um conjunto de conceitos produzidos historicamente, a ciência psicológica, ao discutir o desenvolvimento, procura explicitar questões, tais como: Quem é o ser humano? Como ele se forma humano? Como as crianças aprendem? Qual a importância das práticas educativas no desenvolvimento humano? A inteligência e a personalidade humana nascem com as pessoas ou a inteligência e a personalidade humana são apropriadas ao longo da vida?

Embora se saiba que muitos estudos e discussões já tenham sido feitos sobre essas temáticas e que o desenvolvimento humano ocorre na base de condições biológicas e sociais, o que ainda permanece evidente, sobretudo no âmbito da educação escolar, são os limites impostos por determinados modelos teóricos que privilegiam ora determinantes biológicos ora determinantes sociais, conforme assinalam Martins e Arce (2010).

Visando a uma superação desses limites, na busca de uma educação efetivamente humanizadora, a concepção de desenvolvimento a ser considerada no presente PPP, encontra-se fundamentada na escola de Vigotski, uma teoria psicológica histórico-cultural que possibilita uma visão dialética do desenvolvimento humano. Considerando que uma compreensão dialética realiza-se à luz de princípios orientadores da captação do real, entre os quais se destacam o princípio da totalidade, do movimento e da contradição, na ausência da qual não há movimento, conforme elucidado nos pressupostos filosóficos e reafirmado por Martins (2013), o estudo da psicologia do homem requer um entendimento para além das diferenças naturais e biologizantes, haja vista que o indivíduo é resultado de uma evolução complexa.

8.3.2.1. A Psicologia Histórico-cultural e a Educação Especial

Pensar a Educação Especial na perspectiva da Psicologia Histórico-cultural exige o entendimento de como ocorre o desenvolvimento do psiquismo humano. Para tanto, este PP pautou-se nos estudos dos teóricos soviéticos⁶ que afirmam que o homem é um ser social.

Diante do exposto, ressalta-se que este projeto é pautado na teoria da Defectologia⁷, cujo escopo é para dar base à escola comum, no que se refere à compreensão das deficiências e como lidar com elas, pautada em uma perspectiva de compreensão de escola social ou educação social, na qual a criança com deficiência é educada a não se adaptar à deficiência, mas sim a superá-la (ROSSETTO, 2009).

Com a apropriação do conhecimento historicamente produzido, o homem supre suas necessidades imediatas e, ao supri-las, cria novas carências, as quais necessita externalizar por meio de suas relações com outros seres humanos. Ao projetar suas ações, interage com os outros e com o meio, busca resolver seus problemas, desenvolvendo, nesse processo, as FPS que lhe conferem a condição de diferenciar-se cada vez mais dos animais e dos homens que o precederam.

Nesse contexto, o homem transforma-se por intermédio da apropriação da cultura e desenvolve as FPS. As Funções Psicológicas Elementares (FPE) são de origem biológica e estão presentes no ser humano e no animal; são ações involuntárias imediatas e são influenciadas pelo ambiente externo. As FPS, por sua vez, são de origem social, estão presentes somente no ser humano, caracterizadas pela intencionalidade nas ações; resultam da interação entre os fatores biológicos e sociais e somente são possíveis porque existe uma atividade cerebral. Desenvolvem-se quanto à estrutura, ao conteúdo e à complexidade na relação que os seres humanos estabelecem entre si permeados pelos elementos da cultura.

Nessa perspectiva, é preciso compreender, como indica Martins⁸(2013), as FPS, as suas características, o seu desenvolvimento e relação entre si. Nos limites impostos pelo tempo e demais condições, apresenta-se, por ora, ainda que de forma sintética, alguns elementos que são considerados essenciais e que podem auxiliar na compreensão

⁶Lev S. Vigotski, Alexander R. Luria, Alexei Leontiev.

⁷TOMO V/1931.

⁸Indica-se o estudo da obra *O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica*, de Lígia Márcia Martins, sobretudo capítulo 3, para aprofundamento teórico sobre os processos funcionais sensação, percepção, atenção, memória, linguagem, pensamento, imaginação, afetivo-emoção e sentimento.

do desenvolvimento humano, quando e se tomados na relação mais ampla do desenvolvimento dos processos psíquicos, conforme apresentados a seguir.

Processo Funcional - Sensação: segundo Martins (2013), as sensações são a “porta de entrada” do mundo da consciência, possibilitando à criança respostas motora, visual, tátil, gustativa e auditiva, além de respostas de dor, fome, sede, movimento do corpo no espaço, dentre outras. Ou seja, garante-se a sobrevivência, a qual, no decorrer do tempo e com o desenvolvimento das estruturas cerebrais, se torna uma expressão reflexo – condicionada, promovendo o aperfeiçoamento sensorial. Contudo, essa função se desenvolve aliando-se às condições de vida e de educação disponibilizadas para a pessoa, expressando-se em tais condições como sensações humanas culturalmente formadas.

Nesse sentido, a formação dos órgãos sensoriais estão diretamente condicionados à exposição de estímulos ambientais, e à qualidade desses; não é apenas fisiológico, mas principalmente na cultura sensorial em que ocorre. O desenvolvimento das sensações de cada indivíduo condiciona-se por consequência pela relação sujeito e objeto e pelos diferentes aspectos das atividades em que se intera, da execução da ação, sobretudo em situação de êxito da execução dessas ações. Logo, as sensações se desenvolvem graças às experiências sociais, assumindo uma nova expressão.

Processo Funcional - Percepção: é uma função que também está ligada à constituição da consciência, refletindo o conjunto das propriedades dos objetos e fenômenos, possibilitando uma imagem unificada deles. Pode ser organizada como o caráter sintético da percepção e as fusões primárias entre linguagem e pensamento.

Segundo Martins (2013), a percepção é um produto ativo que envolve a procura de informações correspondentes, a distinção de aspectos essenciais de um objeto, a comparação desses aspectos uns com os outros, a formação de hipóteses apropriadas e a comparação com os dados originais. Em função disso, ocorre uma fusão entre a percepção, a linguagem e o pensamento. Nas palavras de Luria (1981),

O homem não vive em um mundo de pontos luminosos ou coloridos isolados, de sons ou contornos, mas em um mundo de coisas, objetos e formas, em um mundo de situações complexas; independentemente de ele perceber as coisas que o cercam em casa, na rua, nas árvores e na relva dos bosques, as pessoas com quem se comunica, os quadros que examina e os livros que lê, ele está invariavelmente em contato não com sensações isoladas, mas com imagens inteiras; o reflexo dessa imagem ultrapassa os limites das sensações isoladas e baseia-se no trabalho conjunto dos órgãos dos sentidos, na síntese das sensações isoladas e nos complexos sistemas conjuntos. (LURIA, 1981,p. 38).

Nesse sentido, não é um processo natural, mas é amplo e aprofundado, conquistado durante o processo de formação, que transforma gradativamente os processos naturais, orientando um comportamento mais complexo que ocorre no mundo histórico do sujeito, ou seja, nas relações sociais que ele desenvolveu e na história de prática social na qual está inserido.

Conforme Martins (2013), são os estreitamentos da função psíquica no sistema psíquico, isto é, são as conexões interfuncionais que tornam possível a percepção emancipar-se de conexões primitivas, próprias à sua manifestação natural, libertando-se delas, e assumir um papel altamente especializado na orientação do comportamento complexo.

Processo Funcional - Atenção: é uma função com extrema importância que depende em alto grau da qualidade da percepção, da organização e do direcionamento do comportamento, pois forma a imagem focal da realidade captada. Tal função corresponde a um complexo processo de desenvolvimento, que surge com reações primitivas de adaptação ao meio, mas que, em função do trabalho, impulsionaram como fator determinante no desenvolvimento e exigiram transformações nas expressões naturais da atenção. Martins (2013) reitera a defesa de que existem duas linhas básicas de desenvolvimento da atenção, uma natural, que é a atenção elementar involuntária e que depende da maturação do sujeito, e outra cultural, que depende da apropriação dos signos, que se tornam dirigidos, voluntários e importantes para a construção da cultura e do ser humano. Essa função, segundo Martins (2013), tem importante inserção em outras funções (pensamento, memória, imaginação, afetos etc.), além de ser umas das formas pelas quais a percepção se torna consciente, selecionando atividades e abrindo possibilidades para as ações serem orientadas para fins específicos.

Processo Funcional - Memória: esse é o processo no qual é possível adquirir, armazenar e evocar as informações que foram recebidas no passado. Segundo Luria (1991b), a memória pode ser definida como “[...] o registro, a conservação e a reprodução dos vestígios da experiência anterior, registro esse que dá ao homem a possibilidade de acumular informações e operar com os vestígios da experiência anterior após o desaparecimento dos fenômenos que provocaram tais vestígios” (LURIA, 1991b, p. 39).

Essa função, segundo Martins (2013), assim como as demais, passa por transformações no decorrer do desenvolvimento, principalmente em decorrência do ensino e da educação sistematizada, em que a criança deixa de apresentar uma memória direta e objetiva, para uma memória lógica, especialmente com as estreitas relações que

se estabelecem com o pensamento, possibilitando à pessoa atuar sobre a recordação, utilizando-se de conexões entre imagem, signo e ato mnésico.

Processo Funcional - Linguagem: a língua apresenta um sistema específico de comunicação por meio da linguagem, que se estrutura por vocabulário, gramática e sistema fonológico específicos, sendo assim, de acordo com Petrovski (1985 apud MARTINS, 2013), a linguagem é um sistema de signos que opera como meio de comunicação e intercâmbio entre os homens e também como forma de atividade intelectual. Por meio da palavra, que é uma forma socialmente elaborada de representação, o homem deu o primeiro e mais decisivo passo na direção do desenvolvimento da sua capacidade de pensar.

Martins (2013) destaca que, com o desenvolvimento da linguagem, torna-se possível entre os homens a ação conjunta, articulada, de toda a sua atividade, na base da qual reside o mais decisivo tipo de intercâmbio: o de pensamentos, não sendo somente uma forma de compreensão do outro, mas também uma forma de compreensão de si mesmo. Dessa forma, compreende-se que a linguagem é uma atividade essencialmente humana, histórica e social. Enfim, amparados, ainda, nos estudos de Vigotski(1995), o desenvolvimento da linguagem representa a história da formação de uma das funções mais importantes do desenvolvimento cultural, na medida em que engloba o que foi acumulado pela experiência social da humanidade e os mais decisivos saltos dos indivíduos, tanto do ponto de vista filogenético quanto ontogenético.

Processo Funcional do Pensamento: nesse aspecto, Martins (2013) organiza sua exposição com base em três itens: I) o desenvolvimento do pensamento e a natureza da atividade humana; II) as etapas do desenvolvimento do pensamento; III) e as relações entre pensamento, linguagem e a formação de conceitos.

Sinteticamente, compreende-se que, por meio do pensamento, há a construção da imagem do objeto em suas vinculações internas e abstratas. Tal processo tem a tarefa de superar as condições nas quais as relações entre os objetos revelam-se superficiais e aparentes, avançando do causal ao necessário, da aparência à essência, promovendo a descoberta de regularidades gerais, de múltiplas vinculações e mediações que sustentam a sua existência objetiva. O produto dessa descoberta, por sua vez, firma-se como generalização de modo que, pelo pensamento, se instala um trânsito do particular ao geral e do geral ao particular.

De acordo com Rubinstein (1967 apud MARTINS, 2013), o pensamento é um processo mental real, ou seja, diretamente vinculado às vivências subjetivas da realidade objetiva, não se esgotando na análise e na síntese, uma vez que seus resultados

conduzem, dentre outras elaborações, à comparação. O pensamento se revela como um processo metabólico entre conceitos e juízos, tendo em vista a obtenção de conclusões. Nesse sentido conforme Vigotski(2001), todo pensamento tenta unir uma coisa a outra, estabelecendo uma relação, por isso, tem movimento, fluidez, desenvolvimento, uma função específica para um trabalho e uma tarefa determinada .

Processo Funcional da Imaginação: de acordo com Martins (2013), a imaginação designa qualquer processo que se desenvolve por meio de imagens. Ela permite a construção de uma imagem antecipada do produto das ações humanas e, com isso, ela se torna imprescindível a muitas atividades, principalmente pela dialética entre traços reprodutores e criadores os quais possui. Diante disso, esse processo surge como uma das principais expressões da autonomia relativa conquistada pela consciência do homem e, com ela, a possibilidade psicológica para fazer de sua história o produto de sua imaginação.

Conforme exposto, a imaginação não é nenhuma função abstrata e alheia à realidade objetiva, mas uma face complexa da atividade consciente, uma “atitude” da consciência desenvolvida, e da mesma forma, prova substantiva do movimento, da ideação dinâmica que a institui. A imaginação conquista suas propriedades graças aos vínculos com a fala, ou seja, no processo de comunicação entre os indivíduos, encontrando na atividade social, coletiva, a condição de sua emergência. Sendo assim, é graças à imaginação que se torna possível a construção de uma imagem antecipada do produto das ações humanas e, com isso, ela se constitui em um elemento imprescindível de uma imensa gama de atividades.

Processo Funcional Afetivo-emoção e Sentimento: Martins (2013) descreveu esse processo de forma aprofundada e específica, abordando as críticas ao dualismo cartesiano e o enfoque histórico-cultural no estudo da emoção e dos sentimentos, da atividade humana como unidade afetivo-cognitiva e da vivência subjetiva - afeto, emoção e sentimento. Ela explica que, para a psicologia histórico-cultural, a compreensão do processo funcional afetivo demanda a superação dos dualismos em todas as suas expressões. Superar as oposições entre biológico e psicológico, razão e emoção, emoção e sentimentos, impõe-se como exigência primeira na afirmação de sua natureza social. A pesquisadora acrescenta também que [...]não é o pensamento quem pensa ou o sentimento quem sente. Quem assim o faz é a pessoa, que apenas artificialmente pode ser compartimentalizada (MARTINS, 2013 p.266).

Para Vigotski (2004), as emoções têm componentes históricos e que se modificam em função do caráter ideológico e psicológico, além de apresentar um componente que

origina o biológico. Em contrapartida, Lane (1994) ressalta a importância “da natureza mediacional das emoções na constituição do psiquismo humano. Elas estão presentes nas ações, na consciência e na identidade (personalidade) do indivíduo, diferenciando-se social e historicamente por meio da linguagem” (LANE, 1994, p. 59). Existem diferenças entre emoção e sentimento; a diferenciação entre eles se dá na seguinte assertiva: emoções são as satisfações de necessidades orgânicas relacionadas às sensações, já os sentimentos baseiam-se em necessidades sociais, culturais e espirituais que aparecem durante o desenvolvimento histórico da humanidade. As emoções, mesmo que associadas a fenômenos orgânicos, não deixam de ser reações do ser social, variando conforme as exigências em cada período histórico.

Para Vigotski (1997), cada FPS se manifesta no processo de desenvolvimento da conduta da criança da seguinte maneira: primeiro, na conduta coletiva, podendo ocorrer na colaboração ou na interação com as pessoas que a rodeiam ou seja, como uma função interpsicológica. Depois, na conduta individual da criança, como um processo interno, caracterizando como uma função intrapsicológica. De acordo com Rossetto (2009) “Não se trata, no entanto, de uma simples passagem do externo, para o interno, mas sim de uma internalização que envolve transformação e conversão, que se dá com o modo pelo qual o sujeito vivencia cada momento de sua história e esses processos ocorrem dialeticamente pela função social” (ROSSETTO, 2009, p. 38).

Nessa perspectiva, vale destacar que

A consciência nunca foi um “estado interior primário da matéria viva; os processos psicológicos surgem não no “interior” da célula viva; mas em suas relações com o meio circundante, na fronteira entre o organismo e o mundo exterior que caracteriza toda atividade vital do organismo. À medida que a forma de vida se torna mais complexa com uma mudança no modo de existência e com o desenvolvimento de uma estrutura mais complexa dos organismos, estas formas de interação com o meio ou de reflexo ativo mudam; todavia os traços básicos desse reflexo, bem como suas formas básicas tais como foram estabelecidas no processo da história social devem ser procurados não no interior do sistema nervoso, mas nas relações concernentes à realidade, estabelecidas em estágios sucessivos de desenvolvimento histórico. (LURIA, 2012, p. 194).

A abordagem vigotskiana faz defesa que as melhores possibilidades de desenvolvimento e aprendizagem de crianças com deficiência são o trabalho dirigido para o desenvolvimento das FPS e esse trabalho dá-se com maior êxito no coletivo. Vigotski afirma que “é praticamente inútil lutar contra a deficiência e suas consequências diretas e, ao contrário, é legítima, frutífera e promissora a luta contra as dificuldades da atividade coletiva” (VIGOTSKI, 1997, p. 222). É por meio do confronto da pessoa com deficiência

com as limitações e barreiras encontradas no meio social, que o sujeito tem a possibilidade de acionar o mecanismo de supercompensação (VIGOTSKI, 1997), de transformar a limitação do órgão defeituoso em força motriz para impulsionar a sua superação, ao utilizar-se dos produtos culturais e tecnológicos desenvolvidos historicamente pela humanidade. Nesse contexto, a pessoa com deficiência é o sujeito que mais necessita utilizar-se dos recursos sociais e culturais para propiciar o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Contudo, esse mecanismo de supercompensação não é espontâneo ou automático, necessita ser mediado pela ação do professor ao colocar à disposição o máximo de recursos didáticos e pedagógicos possíveis para que haja o desenvolvimento.

Vigotski (1997) defende que o atendimento escolar aos alunos com deficiência seja dado na escola comum, contrapondo-se ao que, historicamente, ainda é desenvolvido na Educação Especial, em que são realizadas atividades voltadas para as compensações terapêuticas e de defeitos primários. Ressalta-se que, por defeitos primários, na perspectiva vigostkiana, compreendem-se as limitações decorrentes dos níveis estrutural e funcional do indivíduo (orgânico) e por defeitos secundários as limitações mediadas socialmente, remetendo ao fato de o universo cultural estar construído em um padrão, o qual, por sua vez, cria barreiras físicas, educacionais e atitudinais para a participação social e cultural da pessoa com deficiência. Nesse sentido, a deficiência não está na pessoa acometida por um defeito orgânico, mas no meio social que ainda não conseguiu oferecer os recursos capazes de propiciar o desenvolvimento do sujeito. Portanto, o defeito é orgânico e a deficiência é social, pois a deficiência somente existe na relação do sujeito com o meio social. Em suma, “[...] o defeito por si só não define o destino da personalidade, mas as consequências sociais e sua realização sociopsicológica [...]” (VIGOTSKI, 1997, p. 30).

Vigotski (1997) opõe-se às ideias de biologizar as concepções existentes sobre o desenvolvimento de crianças com deficiência, enfatizando que essa não se caracterizava somente pelo caráter biológico, mas sobretudo pelo caráter social. O autor defende que, no desenvolvimento das crianças com deficiência, atuam as mesmas leis que no desenvolvimento das crianças em geral. Desse modo, não se faz distinção entre o quadro evolutivo de criança sem deficiência e o quadro da criança com deficiência, reafirmando a necessidade de a psicologia procurar compreender as leis comuns que caracterizariam o desenvolvimento “normal” do “anormal”, buscando destacar as peculiaridades do desenvolvimento de crianças com deficiência.

Para Vigotski (1997),

O maior erro da escola tradicional consiste em separar sistematicamente o sujeito com deficiência do meio social, isolando-o num mundo estreito e fechado, onde tudo está adaptado ao seu defeito, uma educação orientada para a enfermidade e não para a saúde, para o ponto de vista biológico em vez de social. Segregadas nesse ambiente, as crianças com deficiência têm seu processo de aprendizagem limitado e diferente das crianças educadas em escolas regulares. (VIGOTSKI, 1997, p. 93).

Vigotski (1997) afirma que a aquisição formalizada de conhecimentos é de responsabilidade da educação escolar e a Educação Especial deve ter o mesmo objetivo do ensino comum, no sentido de ter como foco a aprendizagem de conteúdos científicos do currículo regular. Além do mais, o autor considera que os princípios de ensino e de aprendizagem são os mesmos e não nega a necessidade de conhecimentos especiais para pessoas com deficiência, como para a pessoa cega a apropriação do braille, para a pessoa surda a LIBRAS, para a pessoa com deficiência física neuromotora a comunicação alternativa. Entretanto, ele enfatiza que esses conhecimentos e aprendizagens especiais devem estar subordinados ao ensino comum. A pedagogia especial deve estar diluída na atividade geral da criança e essa deve dar-se no coletivo com seus pares.

Para a aquisição formalizada dos conteúdos científicos, Facci e Brandão (2008) destacam a importância do papel do professor como agente mediador, coerente, consistente, ético, sensível às necessidades de seu aluno, para que ele possa superar suas limitações, levando-o a negar o que está presente naquele momento, indo além de um pensamento primitivo, para um pensamento superior, no sentido de saber utilizar os instrumentos mediadores disponíveis no ambiente.

A mediação é um dos elementos fundamentais na obra de Vigotski. Por meio dela, o professor, fazendo uso da linguagem, dos signos e dos instrumentos, pode intervir junto ao desenvolvimento de seu aluno de modo a desempenhar a hábil função de produzir conexões entre zonas reais e próximas do desenvolvimento, pois o bom ensino é aquele que se adianta ao desenvolvimento, ou seja, que se dirige às funções psicológicas que estão em vias de se completarem (REGO, 1999). A postura consagrada nos meios educativos de que as práticas pedagógicas devem adequar-se aos ritmos, aos tempos evolutivos da criança, opõem-se aos preceitos vigotskianos. É um novo olhar sobre a relação aprendizagem e desenvolvimento do aluno da Educação Especial na Educação Inclusiva.

Na abordagem vigotskiana, a concepção de pessoa com deficiência é pautada na valorização das aprendizagens de cada sujeito e não do defeito. O êxito se caracteriza

pela valorização das potencialidades; já o fracasso se caracteriza pela valorização do defeito, que, conseqüentemente, causa a minimização das potencialidades. Esses resultados, êxito ou fracasso, estão sujeitos a condicionalidades sociais e culturais, produzindo influências significativas do desenvolvimento cognitivo e social da pessoa com deficiência.

8.3.3. Pressupostos Pedagógicos

Ao se definir pressupostos pedagógicos, é necessário compreender a importância de, a priori, definir-se claramente o método que dará sustentação ao trabalho escolar. Método é o conjunto de determinados princípios que permitem, filosoficamente e cientificamente, apreender a realidade para atuar nela, objetivando a emancipação humana. Metodologia, por sua vez, é compreendida como um conjunto de meios (materiais e procedimentos) que possibilitam a operacionalização do processo. Assim, entende-se que o pressuposto pedagógico, que neste PPP é sustentado pela Pedagogia Histórico-Crítica, é o que orienta a metodologia utilizada nos mais diferentes processos pedagógicos e administrativos que organizam o trabalho escolar, tarefa essa que se espera ter sido cumprida ao enunciar os pressupostos filosóficos e psicológicos.

Para que os pressupostos pedagógicos sejam definidos, algumas questões devem ser feitas e respondidas, tais como: O que é educar? Qual o papel da escola e dos diferentes trabalhadores em educação? Tem-se clareza sobre qual método sustenta a compreensão sobre a realidade? Quais relações, no cotidiano da escola, contribuem para um processo educativo que objetive a formação omnilateral? Como formar a consciência crítica? Como organizar e trabalhar os conteúdos para atingir a esses objetivos? Quais conteúdos produzidos socialmente devem se tornar conteúdos escolares? Qual é o objeto central do ensino deste ou daquele conteúdo e quais objetivos serão priorizados? Como, por que e o que avaliar? Por que planejar? Quais as intencionalidades presentes nas ações educativas? Qual a formação necessária aos profissionais da educação? Como organizar o cotidiano escolar tendo em vista a consecução dos objetivos de um projeto educacional emancipatório? Como atuar no sentido de enfrentar a atual fragmentação das ações e programas que incidem no cotidiano do trabalho educativo escolar?

Muitas das respostas a essas questões estão elucidadas nos pressupostos filosóficos, psicológicos e concepções educacionais que compõem este Projeto Político Pedagógico.

8.3.4. Pressupostos Legais

Para compreender as implicações decorrentes da legislação educacional, é necessário situá-la no contexto das transformações econômicas, políticas, culturais e geográficas que caracterizam a reorganização do sistema capitalista mundial, intensificada ainda na segunda metade do século passado, e que tem sua defesa associada à indicação de avanços científicos e tecnológicos, à globalização da economia e abertura de novos mercados consumidores. As transformações no modo de organizar a produção econômica, defendidas como prioridades nos programas econômicos pela Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e pelo Banco Mundial, influenciam e afetam diretamente a organização das políticas e programas no campo da educação. Esses organismos e os documentos que sustentam os acordos firmados encaram o desemprego, a fome, a pobreza e o aumento das desigualdades como problemas que decorrem dos aspectos culturais, cuja solução estaria na proposição de um projeto de educação voltado para a empregabilidade, concebendo a formação integral em uma perspectiva reducionista, ou seja, apenas articulada às necessidades do mercado de trabalho.

Nesse processo de mudanças, defende-se, no campo discursivo, a reforma do ensino, principalmente nos países em desenvolvimento, implicando mudanças nas políticas educacionais, alterações nos currículos, na gestão educacional, na avaliação dos sistemas e na formação dos profissionais da educação. O Brasil, influenciado por essas políticas internacionais, adotou novas estratégias, entre as quais se destaca a descentralização administrativa e a transferência de atribuições e responsabilidades, antes do Estado, para as instituições de ensino e para os profissionais da educação. No campo das práticas sociais e da implementação das políticas públicas, constata-se que o investimento insuficiente por parte do Estado na educação pública dificulta a efetivação de uma educação de qualidade com perspectiva de inclusão social, permanecendo e, até mesmo, agravando os quadros de exclusão ao acesso aos bens culturais produzidos e acumulados pela humanidade.

E com essa clareza, parte-se do princípio de que a legislação educacional e as políticas públicas caracterizam-se pela provisoriedade, a qual é determinada pelas condições históricas nas quais são produzidas, mantendo, ao mesmo tempo, um caráter de permanência, ao estabelecer os direitos básicos de acesso à educação. Pode-se inferir que o aparato legal atua como mecanismo de regulação dos Sistemas de Ensino, bem como pressuposto de garantia do direito de acesso à Educação Básica. Assim, cabe

ressaltar que o acervo legal que jurisdiciona a organização do trabalho administrativo e pedagógico nas instituições escolares está posto nos dispositivos advindos na forma de Lei, Decreto, Resolução, Parecer, Indicação e/ou Instrução que emanam orientações e princípios que precisam ser considerados no conjunto das práticas curriculares. E é nesse contexto que tais dispositivos serão considerados, observando-se seus limites e também suas implicações.

Vale ressaltar que as instituições se encontram jurisdicionadas à legislação nacional na forma das leis e decretos aprovados pelo Congresso Nacional e sancionados pela Presidência da República, sendo competência dos Conselhos Nacional, Estadual e Municipal de Educação emanar normativas específicas para assuntos educacionais a eles jurisdicionados. Os municípios que não têm seus Conselhos Municipais de Educação constituídos com poderes normativos seguem as normas emanadas do Conselho Estadual de Educação. O esforço que se empreende é o de garantir a atuação de modo articulado entre as esferas administrativas federal, estadual e municipal, a fim de alçar a organicidade e sistematicidade previstas em lei. Mediante tais considerações, é fundamental empreender esforços para que os desdobramentos jurídicos sejam tomados na integralidade, na organicidade e sistematicidade à luz dos demais pressupostos que organizam este PPP e PPC, de modo a contribuir para o fortalecimento do sistema nacional de educação, tarefa essa que compete a todos, indistintamente.

Este estabelecimento de ensino é regido pelas seguintes Leis, Resoluções e Decretos:

- Constituição Federal de 1988 – CF/88;
- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN - nº 9.394/96;
- **Resolução CNE/CEB nº 2**, de 9 de outubro de 2018, fixa a data de corte etário vigente em todo o território nacional;
- **Parecer Normativo CEE/PR nº 02** – de 28 de setembro de 2018, que reafirma o corte etário, prevendo orientações para o período de transição aos matriculados anteriormente a esta data;
- **Resolução CNE/CP nº 2**, de 22 de dezembro de 2017, que institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular;
- **Deliberação CEE/PR nº 03**, de 22 de novembro de 2018, que estabelece as normas complementares que instituem o Referencial Curricular do Paraná;
- **Resolução CNE/CEB nº 04**, de 13 de julho de 2010 - Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica.
- **Resolução CNE/CEB nº 05**, de 17 de dezembro de 2009, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil;

- **Lei nº13.005**, de 25 de junho de 2014 - dispõe sobre o Plano Nacional de Educação;
- **Lei Estadual nº 18.492**, de 24 de junho de 2015 - dispõe sobre o Plano Estadual de Educação;
- **Lei Municipal nº 1.943**, de 13 de dezembro de 2017 - dispõe sobre o Plano Municipal de Educação;
- **Lei nº 11.494/2006**, de 20 de junho de 2007, que regulamenta o Fundode Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB;
- **Lei nº 8.069**, de 13 de julho de 1990, dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA);
- **Lei nº 13.146**, de 6 de julho de 2015, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência);
- **Resolução nº 4** de 2 de outubro de 2009, que institui as Diretrizes Operacionais para o AEE na Educação Básica;
- **Deliberação nº 02/2016/SEED-PR**, que atualizou as Normas para a Modalidade da Educação Especial no Estado do Paraná.

Além da legislação relacionada acima, temos as relacionadas a Política Nacional do Idoso (**Lei nº 8.842/94**), a Educação para o Trânsito (**Lei nº 9.503/97**), a Política Nacional de Educação Ambiental (**Lei nº 9.795/99 e Resolução nº 02/12**), a Educação Alimentar e Nutricional (**Lei nº 13.666/18**), a Educação em Direitos Humanos (**Parecer CNE/CP nº 8/12 e Resolução nº 01/12 - CNE/CP**), a inclusão no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira" (**Lei nº 10.639/03**), às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (**Parecer CNE/CEB nº 03/04 e Resolução CNE/CP nº 01/04**), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica (**Resolução CNE/CP nº 05/12 e Parecer do CNE/CEB nº 13/12**), as Diretrizes para o atendimento de educação escolar de crianças, de adolescentes e de jovens em situação de itinerância (**Resolução CNE/CP nº 03/11 e Parecer CNE/CP nº 14/11**), ao estudo dos símbolos nacionais - a Bandeira Nacional, o Hino Nacional, as Armas Nacionais e o Selo Nacional (**Lei nº 12.472/11**), a promoção de medidas de conscientização, de prevenção e de combate a todos os tipos de violência e a promoção da cultura da paz entre as incumbências dos estabelecimentos

de ensino (**Lei nº 13.663/18**), ao Programa de Inovação Educação Conectada (**Decreto nº 9.204-17**), entre outras pertinentes a educação.

8.4. Princípios Educacionais

As propostas pedagógicas da **Educação Infantil** devem respeitar os seguintes princípios:

I - **Éticos**: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades.

II - **Políticos**: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática.

III - **Estéticos**: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais.

8.5. Concepções Educacionais

Para o materialismo histórico-dialético, o que caracteriza o ser humano é o fato de ele necessitar produzir constantemente a sua própria existência, diferente dos demais seres vivos que retiram da natureza suas condições de existência, ao adapta-se a ela. O homem precisa adaptar a natureza a si mesmo e o faz através do **trabalho**, assim, segundo SAVIANI (2003), a essência da realidade humana é o trabalho, uma vez que é por meio dele que o homem age sobre a natureza, adequando-a às suas necessidades. Nesse processo, os homens, ao trabalharem a natureza para viver, são produzidos pelo meio em que vivem e trabalham. Na medida em que vão sendo produzidos, os homens vão se sensibilizando, conhecendo e adquirindo experiências que vão sendo acumuladas, reelaboradas e transmitidas reciprocamente, portanto, é impossível dissociar os homens do trabalho e da natureza cuja relação é condição existencial. É por meio do trabalho⁹ que o ser humano se humaniza, pois, na medida em que intervém no mundo para garantir sua sobrevivência, o homem cria sua própria vida e, conseqüentemente, sua história.

A categoria compreendida aqui, como sendo a atividade consciente e planejada pela qual o ser humano, ao mesmo tempo em que extrai da natureza os bens capazes de satisfazer as suas necessidades, cria as bases de sua realidade sociocultural e produz-se

⁹O trabalho, em uma forma social genérica, é “um processo entre o homem e a Natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, media, regula e controla seu metabolismo com a Natureza” (MARX, 1963, p. 149), isto é, é o elemento determinante na constituição da própria natureza humana.

a si mesmo, desenvolvendo as capacidades superiores que o diferenciam dos outros animais. Se os homens fazem a história diante de determinadas necessidades e condições sociais, pode-se afirmar que o processo histórico é constituído de acordo com o estágio de desenvolvimento das forças produtivas, não se fazendo de forma linear e homogênea. Ao contrário, realiza-se por meio da luta pela sobrevivência, permeado por interesses sociais, econômicos, culturais e políticos divergentes, contraditórios e/ou antagônicos.

Em decorrência de o **conhecimento** ser um produto histórico-social, um bem necessário e fundamental à produção da sobrevivência, seu processo de transmissão e de apropriação tem sido marcado por diferentes interesses sociais, sendo transformados em propriedade privada¹⁰. Como consequência, a nem todos os homens está posta a possibilidade de aprender a argumentar com base em fatos, dados e conhecimentos, para formular e defender ideias, pontos de vista e tomadas de decisões que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta. Essa situação impõe a necessidade de a **educação escolar** trabalhar com um nível de **conhecimento científico, artístico, filosófico**, de forma metódica e sistemática, que se institua como um instrumento a serviço da transformação intencional sobre o mundo.

Nessa **sociedade** marcada pela propriedade privada dos meios de produção, cabe a nós, na condição de professores, fazer da escolarização um instrumento de problematização, de socialização e de apropriação do conhecimento, contribuindo para a crítica¹¹ social e para o desenvolvimento de meios de transformação da realidade¹². A

¹⁰“Note-se que estamos fazendo referência a um complexo processo que envolve a questão do controle, pelas classes dominantes, de quanto do conhecimento possa e deva ser difundido, para quem e sob quais formas, de maneira a manter a população em níveis de consciência que permitam sua manipulação ideológica e, ao mesmo tempo, que essa população disponha de ferramentas intelectuais mínimas indispensáveis ao processo de sua adaptação à vida social. [...] De um lado, é preciso manter a população em níveis intelectuais que permitam o controle de suas necessidades e aspirações e, por outro lado, é preciso fornecer a uma parcela dessa população, uma educação de um nível intelectual mais elevado e mais complexo, que permita a reprodução da força de trabalho, além, é claro, da necessidade de formação altamente qualificada das elites intelectuais que têm a tarefa de tentar gerenciar o processo econômico e político do capitalismo contemporâneo” (DUARTE, 2007, p. 7).

¹¹Para Moraes (2009), “Ao contrário das receitas para o futuro, que nada mais fazem do que perenizar o presente, é a análise crítica do existente que pode revelar os possíveis futuros que ele encerra” (MORAES, 2009, p. 603).

¹²“A opção está posta: escolhermos uma teoria que contribua para perenizar o presente e administrar o existente, como as várias versões da epistemologia da prática, particularmente na educação, ou uma teoria que proceda à análise crítica do existente, que informe a prática científica consciente de si mesma, pois é o processo histórico-crítico do conhecimento científico que nos ensina (como seres sociais) a capacidade emancipatória da teoria, que nos torna conscientes de nosso papel de educadores que não ignoram que a transmissão do conhecimento e da verdade dos acontecimentos é um instrumento de luta e tem a função de

partir da divisão da sociedade, as classes economicamente dominantes também se apresentam dominantes quanto à valorização do conhecimento voltado à produção utilitária e ao domínio ideológico. Por essa razão, escamoteiam as contradições e os antagonismos sociais e apresentam os seus interesses parciais e de classes, como expressão natural do interesse universal.

Apesar de atribuírem à **escola** a responsabilidade pela solução de praticamente todos os problemas sociais, e de fazerem dela a responsável pelo sucesso ou pelo fracasso social dos indivíduos, ela é mais determinada do que determinante social. Apesar de muitos problemas se fazerem sentir no interior da escola, ela não é absoluta, não é autônoma. Ela é “parte” da sociedade e não a própria sociedade; é um dos espaços educativos privilegiados que a compõe. Ela se constitui em um espaço de contradição e atua no âmbito da educação formal, tanto como agente para a transformação quanto para a conservação social. É fundamental que a escola não deixe de socializar os conhecimentos historicamente construídos/acumulados sobre o mundo físico, social, cultural, tecnológico e os conteúdos relevantes.

Para Saviani (2003), “A escola existe, pois, para propiciar a aquisição de instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (Ciência) [...]”. Assim, para o mesmo autor “trata-se de distinguir entre o essencial e o acidental, o principal e o secundário, o fundamental e o acessório”, ou seja, trabalhar o clássico, “aquilo que se firmou como fundamental, como essencial”. Ele acrescenta, ainda, que “clássico na escola é a transmissão-assimilação do saber sistematizado” (SAVIANI, 2003, p. 22-23), porque o domínio da cultura constitui instrumento indispensável à emancipação¹³e humanização¹⁴.

Em consonância com a concepção que fundamenta este PPP, o objetivo da **apropriação do conhecimento** é contribuir para a emancipação do ser humano, uma vez

ser mediação na apreensão e generalização de conhecimentos sobre a realidade objetiva, sob a perspectiva do domínio sobre a realidade segundo as exigências humanas” (MORAES, 2009, p. 603-604).

¹³“O conceito de emancipação humana se refere a uma emancipação real (MARX, 2009), agregando em si todas as expectativas de emancipação possíveis à humanidade. Nesta perspectiva compreende-se que a humanidade já possui o nível de desenvolvimento necessário para lutar por uma sociedade na qual não haja desigualdade, opressão, exploração, vislumbrando-se uma emancipação plena, que integra e supera todas as propostas de emancipação já idealizadas/realizadas. Desde o livre acesso a todos os bens produzidos pela humanidade até uma relação subjetiva autônoma e consciente com o mundo, a emancipação humana, por ser total e radical, só pode efetivar-se, portanto, quando para todos, sem exceção” (LIMA; SILVA, 2018, p. 8).

¹⁴Para Klein (2002), “O processo de humanização, efetivamente, se dá pela radical e inteira socialização do indivíduo. É abrindo mão de qualquer traço de individualidade própria, natural, para fazer-se indivíduo na e pela sociedade, que os homens se realizam enquanto tais, ascendendo da condição de meros animais à condição humana. A existência do indivíduo e de todos os seus traços individuais é, pois, condicionada pelas marcas da humanização, de civilização, que a sociedade lhe imprime” (KLEIN, 2002, p. 86).

que conhecer, nessa perspectiva, implica em saber como em cada momento histórico a sociedade está organizada para a produção e reprodução de nossa existência. Compreender essa lógica é compreender as disputas entre os fundamentos que orientam currículos escolares e implica em conhecer a forma como está organizado o capitalismo em âmbito mundial.

Ao contrário do que dizem alguns ideólogos, a educação escolar não se resume à prática, logo, é imprescindível alçar níveis de compreensão mais elaborados sobre a prática para dela extrair seus condicionantes, como condição *sinequa non* para a superação do costumeiro reducionismo que impera ao associar-se a prática à sua dimensão imediata e utilitária, conforme expresso por Vázquez (2011):

O homem comum e corrente se encontra em uma relação direta e imediata com as coisas – relação que não pode deixar de ser consciente -, mas nela a consciência não distingue ou separa a prática como seu objeto próprio, para que se apresente diante dela em estado teórico, isto é, como objeto do pensamento. A consciência comum pensa os atos práticos, mas não faz da práxis – como atividade social transformadora – seu objeto; não produz – nem pode produzir como veremos – uma teoria práxis. (VÁZQUEZ, 2011, p.34).

Ao enunciar os limites da consciência comum, associada à relação direta com as coisas imediatas, em um plano ateórico, o pesquisador evidencia que as significações dos atos de produção e consumo humanos carecem de sentidos e significados sociais e históricos, os quais são passíveis de serem compreendidos e captados da forma como entendemos ser necessária tão somente quando permeados de significados. Segundo Vázquez (2011),

Esta significação só pode ser apreendida por uma consciência que capte o conteúdo da práxis em sua totalidade como práxis histórica e social, na qual se integrem e se perfilhem suas formas específicas (o trabalho, a arte, a política, a medicina, a educação, etc.), assim como suas manifestações particulares nas atividades dos indivíduos ou grupos humanos simultaneamente em seus diferentes produtos. Essa consciência é a que historicamente se foi elevando por meio de um longo processo que é a prova histórica do pensamento humano, como condicionado pela história inteira do homem como ser ativo e prático, a partir de uma consciência ingênua ou empírica da práxis até uma consciência filosófica que capta sua verdade – uma verdade que nunca é absoluta. (VÁZQUEZ, 2011, p. 38).

Não se pode perder de vista a insistência do autor em destacar que a imersão em atividades práticas que atendem à satisfação das necessidades cotidianas não é suficiente para a superação dos limites por elas impostos, incidindo em severas

dificuldades em compreender o quanto a atividade prática necessita da teoria. Prosseguindo em sua argumentação, o pesquisador referenda:

Esta consciência filosófica não é alcançada casualmente em virtude de um desenvolvimento imanente, interno do pensamento humano. Ela só é alcançada historicamente – isto é, uma fase histórica determinada – quando a própria práxis, isto é, a atividade prática material, chegou em seu desenvolvimento a um ponto em que o homem já não pode continuar atuando e transformando de forma criadora – isto é, revolucionariamente – o mundo – como realidade humana e social -, sem cobrar uma verdadeira consciência da práxis. Esta consciência é exigida pela própria história da práxis real ao chegar a certo estágio de desenvolvimento, mas apenas pode ser obtida, por sua vez, quando já amadurecemos ao longo da história das ideias, as premissas teóricas necessárias. (VÀZQUEZ, 2011, p.38-39).

Isso significa que não pode-se descuidar dos pressupostos que embasam teoricamente a prática educacional. Portanto, adotando-se esses princípios, busca-se desmistificar as relações sócio-históricas, as ideologias¹⁵ e as representações de mundo presentes na realidade e no currículo escolar, de modo a relacionar ciência, técnica e política.

Na educação, segundo Moraes (2009), a teoria

[...] pode nos ajudar a desnudar a lógica do discurso que, ao mesmo tempo em que afirma a sua centralidade, elabora a pragmática construção de um novo vocabulário que ressignifica conceitos, categorias e termos, de modo a torná-los condizentes com os emergentes paradigmas que referenciam as pesquisas, reformas, planos e propostas para a educação brasileira e latino-americana. (MORAES, 2009, p. 587).

Contudo, ao considerar que a educação é a forma como a sociedade prepara o homem para viver nela mesma, não se quer dizer que ela deva se limitar a adaptar e a adequar os alunos à sociedade. Ao contrário, cabe à escola contribuir para desmistificar as contradições sociais de modo a superar a alienação¹⁶ e, quiçá, contribuir para superação da divisão da sociedade em classes e a emancipação humana¹⁷.

¹⁵ “[...] a ideologia das classes dominantes, mesmo quando se apresenta como um conhecimento objetivo, neutro, não-ideológico, científico, está comprometida com a mistificação da realidade, com a não objetividade do conhecimento, com o escamoteamento da verdade”. (DUARTE, 2006, p. 25-26).

¹⁶ “[...] ação pela qual (ou estado no qual) um indivíduo, um grupo, uma instituição ou uma sociedade se tornam (ou permanecem) alheios, estranhos, enfim, alienados aos resultados ou produtos de sua própria atividade. [...] Assim concebida, a alienação é sempre alienação de si próprio ou auto-alienação, isto é, alienação do homem (ou de seu ser próprio) em relação a si mesmo (às suas possibilidades humanas), através dele próprio (pela sua própria atividade). E a alienação de si mesmo não é apenas uma entre outras formas de alienação, mas a sua própria essência e estrutura básica. Por outro lado, a “auto-alienação” ou alienação de si mesmo não é apenas um conceito (descritivo). Mas também um apelo em favor de uma modificação revolucionária do mundo (desalienação)”. (BOTTOMORE, 2001, p. 5).

¹⁷ “Compreender que a educação não pode ser responsabilizada pela emancipação humana significa entender, também, que sem esta a perspectiva de mudança se distancia. Não é a educação a força motriz da história, mas a própria humanidade – humanidade que é formada em diversas esferas, dentre essas, o processo educacional. Assim, a especificidade da formação humana a ser realizada na educação escolar

Objetivando indicativos para responder muitas das questões que permeiam o sistema educacional brasileiro, tem-se como princípio que a **educação** é trabalho, é atividade mediadora no âmbito da prática social e que **educar** é contribuir para consolidar o processo de humanização do homem, assim, humanizar-se é assimilar o coletivo social no individual, em seu caráter dialético de transformar-se, modificando a realidade. Como pontua Saviani (2012), “o **trabalho educativo** é o ato de produzir direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 2012, p.13).É, portanto, ação mediada, que visa a imprimir o arcabouço cultural em cada indivíduo para que se constitua em si a humanidade coletiva, carregada dos sentidos e dos significados produzidos, de modo que seja possível sua inserção nos diferentes espaços sociais, culturais e científicos.

Assim, uma educação que tenha compromisso com a transformação precisa levar em conta a relação entre a teoria e a prática, por meio da transmissão e da assimilação dos elementos culturais e científicos que permitam fazer a crítica, bem como buscar possibilidades de transformação das atuais relações sociais que expropriam, da ampla maioria da população, as reais condições de acesso ao conhecimento científico e cultural produzido pela humanidade. Para tanto, é preciso recuperar a essencialidade do fazer pedagógico, a partir da compreensão do exposto por Saviani (2012), o qual enfatiza a função social da instituição escolar:

Ora, clássico na escola é a transmissão-assimilação do saber sistematizado. Este é o fim a atingir. É aí que cabe encontrar a fonte natural para elaborar os métodos e as formas de organização do conjunto das atividades da escola, isto é, do currículo. E aqui nós podemos recuperar o conceito abrangente de currículo: organização do conjunto das atividades nucleares distribuídas no espaço e no tempo escolares. Um currículo é, pois, uma escola funcionando, quer dizer, uma escola desempenhando a função que lhe é própria. (SAVIANI, 2012, p. 17).

Ao referir-se ao que é clássico, Saviani (2012), incisivamente, argumenta: “Clássico não se confunde com tradicional e também não se opõe, necessariamente, ao moderno e muito menos ao atual. O clássico é aquilo que se firmou como fundamental, como essencial. Pode, pois, constituir-se num critério útil para a seleção dos conteúdos do trabalho pedagógico” (SAVIANI, 2012, p.13).

Com base no elucidado até aqui e a partir da psicologia histórico-cultural, concebe-

encontra sua brecha subversiva devido à sua autonomia relativa somada à sua função ontológica”.(LIMA; SILVA, 2018, p.20).

se o **homem** como um **ser social, cujo desenvolvimento condiciona-se pela atividade que o vincula à natureza**, um ser que a princípio não dispõe de propriedades que lhe assegurem, por si mesmas, as conquistas daquilo que o caracteriza como ser humano. Nas palavras de Leontiev (1978), “[...] tudo o que tem de humano nele provém da sua vida em sociedade, no seio da cultura criada pela humanidade. [...] só apropriando-se delas no decurso da sua vida, ele adquire propriedades e faculdades verdadeiramente humanas” (LEONTIEV, 1978, p. 261).

A correta interpretação dessas premissas implica em presumir que o tempo histórico é determinante na constituição do psiquismo, dessa forma, esse não pode ser reconhecido apenas como um espaço de duração, que possibilitaria a maturação das estruturas psíquicas do homem. Segundo Leontiev (1978), o tempo humano deve ser entendido como processo de desenvolvimento do homem e da sociedade, que se efetiva na atividade produtiva, criadora e transformadora, realizada e vivenciada por cada ser humano durante a sua existência.

Nessa compreensão, o desenvolvimento humano apresenta um caráter histórico¹⁸, visto sintetizar o movimento do mundo, dos homens e das suas relações sociais, conforme discutido por Cantarelli (2014). Essa afirmação requer que se considere que o processo de constituição histórica do gênero humano, aliado ao desenvolvimento pessoal de cada indivíduo, se dá sob a base do trabalho, a atividade vital humana.

Lessa e Tonet (2008), alicerçados em Lukács (1966), explicam que a reprodução social humana difere da reprodução biológica, embora haja uma ineliminável conexão do ser social com sua base biológica. Sendo o homem um ser de natureza social, é premente a necessidade de se entender a prioridade da reprodução material da vida na processualidade social, visto que os homens para poderem existir, devem transformar constantemente a natureza, sem a qual a sua existência e a reprodução da sociedade seriam impossíveis.

Diferente dos animais, o homem age no sentido de produzir os meios de satisfação de suas necessidades mais básicas. É no decorrer das atividades realizadas e concretizadas na vida material e objetiva que o ser humano se apropria da natureza e a modifica, cria instrumentos e meios de produção, organiza-se em grupo, desenvolve a linguagem.

¹⁸Em sentido amplo, o termo história ou histórico inclui o processo de evolução dos seres vivos, a história da humanidade por suas formações sociais específicas e a história do desenvolvimento pessoal de um dado indivíduo.

De acordo com Duarte (1996), nesse processo de suprir as suas necessidades mais básicas, o homem acaba por gerar necessidades de caráter superior, resultando, assim, na construção de objetos materiais e não materiais que vão se constituindo enquanto **cultura humana**. Esse movimento configura um salto ontológico, na medida em que, se antes, esse ser, por estar fundado biologicamente, agia imediatamente, sem a necessidade de uma consciência mediadora, o SER SOCIAL, ao intervir na natureza, necessita de atos mediadores conscientes para, em geral poder, funcionar, como indicam Cantarelli, Facci e Campos (2017). A transformação da natureza pelo homem implica que a sua ação e seu resultado sejam projetados na consciência antes de serem construídos na prática, e é justamente a capacidade de idear, antes de objetivar que estabelece a diferença do homem em relação à natureza, bem como a evolução humana, conforme evidencia Lessa e Tonet (2008).

Segundo os autores, a prévia-ideação é sempre uma resposta concreta, entre outras possibilidades, a uma necessidade concreta, significando que ela tem um fundamento material último. Ao projetar na consciência o resultado almejado, o indivíduo age objetivamente.

Desse modo, a atividade vital humana é considerada ação material consciente e objetiva, ou seja, é práxis. Martins (2001) salienta que a práxis manifesta-se tanto em sua atividade objetiva, pela qual o homem transforma a natureza, quanto na construção de sua própria subjetividade. Disso decorre a afirmação de que a gênese da categoria trabalho corresponde à gênese de uma nova esfera do ser, a gênese do psiquismo humano.

Dando continuidade à análise, ressalta-se dois aspectos fundamentais no processo de constituição da humanidade que surgem a partir do trabalho e que contribuem para o entendimento do desenvolvimento humano dentro dessa perspectiva teórica e as suas implicações educativas: a edificação das relações sociais e a constituição da linguagem.

De acordo com Duarte (1996), a atividade humana, desde o seu início, é realizada de forma coletiva. Isso significa que, além da produção de instrumentos, ocorre, também, a edificação de relações sociais em função das diferentes necessidades de organização dos indivíduos dentro das atividades necessárias à manutenção de suas vidas. Ao se realizar uma atividade que apresenta como uma de suas características, o fato de se dar de forma coletiva, emerge a necessidade de comunicação entre os indivíduos que a realizam, tendo em vista a execução bem sucedida de tal atividade e a consequente

satisfação das necessidades que a incitaram. Sob o amparo da atividade especificamente humana, ocorre o desenvolvimento da linguagem.

O autor explicita que, como resultados dessa interação ativa do ser humano com a realidade, tanto a construção dos instrumentos quanto o desenvolvimento da comunicação e as relações sociais estabelecidas vão assumindo uma existência objetiva, independente (uma dimensão genérica). A esse processo dá-se o nome de “objetivação”, na qual a atividade humana engendra produtos materiais e imateriais, carregados de significados sociais referentes à própria atividade humana, produtos que serão apropriados e objetivados por outros indivíduos, possibilitando a constituição de suas faculdades especificamente humanas. Esses objetos tornam-se **objetos culturais**, ganhando uma função específica e fundamental dentro do desenvolvimento histórico e social da humanidade.

Com intuito de uma maior compreensão, retoma-se que os atos humanos (material/intelectual), por seus importantes resultados, são guardados e acumulados na “consciência comunitária” em uma forma de “hereditariedade social” dos saberes adquiridos, para serem transmitidos. Assim, como explicita Leontiev (1978), cada geração começa a sua vida em um mundo de objetos e de fenômenos criados pelas gerações precedentes. Ela apropria-se das riquezas desse mundo, participando no trabalho, na produção e nas diversas formas de atividade social, desenvolvendo as aptidões especificamente humanas cristalizadas e encarnadas nesse mundo.

Duarte (1996) demarca que as características do gênero humano não são transmitidas pela herança genética, porque não se acumulam no organismo humano. As características foram criadas e desenvolvidas ao longo do processo histórico, por meio do processo de objetivação, gerado a partir da apropriação da natureza pelo homem. Como afirma Leontiev (1978), “O que a natureza lhe dá (ser humano) quando nasce não lhe basta para viver em sociedade. É-lhe ainda preciso adquirir o que foi alcançado no decurso do desenvolvimento histórico da sociedade humana”(LEONTIEV, 1978, p. 267).

Em seus escritos, Leontiev (1978) ressalta que, como unidade dialética, a objetivação da **cultura humana** se dá sempre com relação à apropriação, pelos indivíduos, de tais objetivações. Para entender esse processo, é importante destacar algumas características. A primeira delas é que, “Para se apropriar dos objetos ou dos fenômenos que são o produto do desenvolvimento histórico, é necessário desenvolver em relação a eles uma atividade que reproduza, pela sua forma, os traços essenciais da atividade encarnada, acumulada no objeto” (LEONTIEV, 1978, p. 268). É nessa relação ativa que as características dos objetos e dos fenômenos começam a fazer parte da

individualidade humana. Outra característica a ser considerada no tocante ao processo de apropriação, é que esse nunca se dá de modo isolado, em uma simples aquisição individual, isolada e espontânea pelos indivíduos, das objetivações materiais e imateriais presentes na cultura humana. De acordo com Leontiev (1978), “Para que essas objetivações tornem-se suas próprias aptidões a criança, o ser humano, deve entrar em relação com os fenômenos do mundo circundante através de outros homens, isto é, num processo de comunicação com eles. Tal processo, portanto, deve ser considerado enquanto um processo educativo”(LEONTIEV, 1978, p. 272). Em outras palavras, o processo de apropriação é mediado e subjugado ao ensino, mediatizado por outros seres humanos conforme reafirma Martins (2016) em seus estudos.

Como terceira característica, destaca-se que o processo de apropriação pelos indivíduos das objetivações culturais humanas é responsável pelo desenvolvimento das funções psíquicas superiores. Ou seja, as funções psíquicas de caráter superior (especificamente humanas) se apresentam como resultado do processo de objetivação dos indivíduos por meio das apropriações vivenciadas a partir da mediação das relações sociais, da linguagem (signos)¹⁹ e da atividade especificamente humana. Resultam das transformações condicionadas pela atividade que sustenta a relação do indivíduo com seu entorno físico e social, assim como argumenta Martins (2016).

Sintetizando o processo de apropriação/objetivação, conceitualmente pode-se dizer que Vigotski (1984), ao afirmar pioneiramente a natureza social do psiquismo, propôs a indissolúvel unidade entre atividade individual externa e interna. Alicerçada no autor, Martins (2001) explicita que a atividade individual externa, ou social, desenvolve-se na base de processos coletivos ou interpsíquicos, a partir dos quais deriva a atividade individual ou os processos intrapsíquicos. Assim sendo, o desenvolvimento é resultado de uma longa série de eventos nos quais, continuamente, os processos externos vão se firmando como processos internos e vice-versa.

A dinâmica do movimento no qual os processos interpsíquicos transmutam-se em processos intrapsíquicos foi denominada por Vigotski (1984) de internalização. Essa, por sua vez, ocorre por meio da apropriação de signos, graças aos quais o homem pode criar modelos mentais (ideias) dos objetos da realidade, atuando com e a partir deles, no planejamento e na coordenação da própria atividade. Como a internalização não é um

¹⁹Vigotski assinala que o ato especificamente humano apresenta-se na qualidade de ato instrumental, uma vez que entre a resposta da pessoa e o estímulo do ambiente interpõe-se os signos. Considerados meios auxiliares para solução de tarefas psicológicas, exigem adaptação dos comportamentos a eles, promovendo, assim, uma transformação psíquica estrutural (MARTINS, 2016).

processo mecânico, apenas a aprendizagem possibilita a reconfiguração de um dado externo como interno.

De acordo com Martins (2010), sobre a base das internalizações estruturam-se as funções psicológicas²⁰ tipicamente humanas (superiores), isto é, a percepção, a memória, a linguagem, o pensamento, a emoção/sentimento, o raciocínio, a imaginação. Todos esses processos se formam nos diversos tipos de atividades vividas pelo indivíduo, e pelas quais ele se apropria da vasta experiência social, convertendo os objetivos externos (objetivações) em dados constituintes de sua subjetividade (apropriação).

Leontiev (1978) assinala que o processo de desenvolvimento humano, no qual o homem produz e reproduz a cultura humana a partir de sua atividade, se dá de forma gradativa, durante todo o decorrer de sua vida, sendo que em cada período de desenvolvimento há a dominância de uma determinada atividade que representa o modo pelo qual o indivíduo se relaciona com o mundo, tendo em vista suprir suas necessidades. A essas atividades denominou de atividades principais²¹ ou dominantes.

Segundo Leontiev (2006), para que uma atividade seja considerada a principal em determinado período de desenvolvimento, ela precisa apresentar três atributos fundamentais:

1. Ela é a atividade em cuja forma surgem outros tipos de atividade e dentro da qual eles são diferenciados. [...] 2. A atividade principal é aquela na qual processos psíquicos particulares tomam forma ou são reorganizados. Os processos infantis da imaginação ativa, por exemplo, são inicialmente moldados no brinquedo e os processos de pensamento abstrato, nos estudos. 3. A atividade principal é a atividade da qual dependem, de forma íntima, as principais mudanças psicológicas na personalidade infantil, observadas em um certo período de desenvolvimento. (LEONTIEV, 2006, p. 64).

É por meio dessas atividades consideradas principais/dominantes, portanto, que as crianças se relacionam com o mundo, produzindo e reproduzindo as condições necessárias à constituição de sua individualidade, acarretando, assim, em cada período de seu desenvolvimento singular, na criação de necessidades específicas em termos psíquicos (FACCI, 2006).

²⁰Recomenda-se a leitura da tese de livre-docência da professora Lígia Márcia Martins: **O Desenvolvimento do Psiquismo e a Educação Escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica**. Bauru, 2011. O escrito apresenta “o estudo do conceito funções psíquicas superiores em Vigotski”.

²¹É importante esclarecer que a atividade principal não é aquela que mais ocorre no dia a dia da criança, mas aquela em que ocorrem as mudanças mais importantes nos processos psíquicos e nos traços psicológicos da personalidade dos indivíduos, em certo estágio de seu desenvolvimento (LEONTIEV, 2006).

Antes porém, de descrever essas atividades faz-se necessário compreender, considerando os pressupostos e concepções que baseia-se este PPP, a concepção que se tem de **Infância**, alicerçada por uma concepção de homem e de sociedade que carrega em si uma dimensão histórica em tempo e espaço, determinados pela dinamicidade da relação dos homens com o meio natural e social, e de **criança, entendida como sujeito social e histórico, (iminente) que se apropria dos conhecimentos historicamente produzidos e acumulados pela humanidade.**

À luz desses e dos pressupostos legais que orientam a oferta da Educação Infantil, é mister destacar que é função social dessa etapa da Educação Básica tornar acessível a todas as crianças que as frequentam os elementos culturais construídos pela humanidade, os quais contribuem para o seu desenvolvimento. E, para tanto, referenda-se o defendido por Martins (2012) quando se posiciona sobre as responsabilidades da instituição escolar: “Advogamos o princípio segundo o qual a escola, independentemente da faixa etária que atenda, cumpra a função de transmitir conhecimentos, isto é, de ensinar como locus privilegiado de socialização²² para além das esferas cotidianas e dos limites inerentes à cultura do senso comum” (MARTINS, 2012, p.94).

Do mesmo modo, entende-se que, ao explicitar a função social da escola, os pressupostos pedagógicos referendam as concepções fundamentais que balizam a organização curricular na e da Educação Infantil e Ensino Fundamental - anos iniciais. Por isso, é preciso retomar com maior precisão alguns aspectos, dentre eles, as concepções de cuidar e educar que permeiam toda a Educação Básica. O **cuidar** e o **educar** são necessários porque se fazem prementes à preservação da vida humana. Nessa perspectiva, encontram-se nos fundamentos legais que direcionam a organização da educação nacional elementos importantes que corroboram esse entendimento:

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, 2010, p.17).

No mesmo documento, explicita-se o que se compreende por cuidar e educar:

Educar exige cuidado: cuidar é educar, envolvendo acolher, ouvir, encorajar, apoiar, no sentido de desenvolver o aprendizado de pensar e agir, cuidar de si, do outro, da natureza, da água, do Planeta. Educar é, enfim, enfrentar o desafio de lidar com gente, isto é, com criaturas tão

²²Socialização dos conhecimentos acumulados pela humanidade.

imprevisíveis e diferentes quanto semelhantes, ao longo de uma existência inscrita na teia de relações humanas, neste mundo complexo. Educar com cuidado significa aprender a amar sem dependência, desenvolver a sensibilidade humana na relação de cada um consigo, com o outro e com tudo o que existe, com zelo, ante uma situação que requer cautela em busca da formação humana plena. (BRASIL, 2010, p.18)

Considerando a indissociabilidade do cuidar e do educar, o texto legal enfatiza que “[...]são, ao mesmo tempo, princípios e atos que orientam e dão sentidos aos processos de ensino, de aprendizagem e de construção da pessoa humana em suas múltiplas dimensões”(BRASIL, 2010, p. 18). Assim, um trabalho pedagógico inserido em um projeto de transformação social, necessita incorporar as contribuições teórico-práticas das diversas ciências e áreas de modo que auxiliem os professores a compreenderem a criança no contexto atual e discernimento sobre a concepção de infância que norteia a organização do trabalho pedagógico.

Para entender a periodização do desenvolvimento infantil e as atividades principais que guiam cada período²³, tem-se respaldo nos estudos de Facci (2006). A **comunicação emocional** se constitui pela relação emocional direta dos bebês com os adultos, sendo base para a formação de ações sensório-motoras de manipulação. Facci (2006) afirma que envolve a “assimilação de tarefas e motivos da atividade humana e normas de relacionamento que as pessoas estabelecem durante suas relações, como o choro, por exemplo”(FACCI, 2006, p. 13).

Na **atividade objetiva manipulatória**- primeira infância -, a comunicação emocional dá lugar a uma colaboração prática por intermédio da linguagem, considerando que as aquisições do primeiro ano de vida da criança são fundamentais para a relação destas com o meio e com suas atividades: a marcha e a aquisição da linguagem. De acordo com a autora, “a atividade principal passa a ser a objetiva-instrumental, na qual tem lugar a assimilação dos procedimentos elaborados socialmente [...] com os objetos e, para que ocorra essa assimilação, é necessário que os adultos mostrem essas ações às crianças”(FACCI, 2006, p. 14). As ações das crianças com os objetos e seus modos de uso têm uma implicação social, sendo os adultos responsáveis por transmitir a história e a função de cada objeto à criança. A relação com os objetos é fundamental para que se possa desenvolver o jogo protagonizado ou brincadeira de papéis sociais que constitui o próximo período do desenvolvimento.

²³Para maiores elucidações, consultar o esquema representativo da periodização do desenvolvimento humano elaborado pelo Dr. Angelo Abrantes, docente do Departamento de Psicologia, Faculdade de Ciências, Unesp/Bauru.

No **jogo de papéis sociais**, as brincadeiras não são instintivas, o que determina o seu conteúdo é a percepção que a criança tem do mundo. Facci (2006), com base em Elkonin, afirma que o jogo permite que “a criança modele as relações entre as pessoas. O jogo é influenciado pelas atividades humanas e pelas relações entre as pessoas e o conteúdo fundamental é o homem”(FACCI, 2006, p.15). Nesse sentido, o jogo tem grande influência no desenvolvimento psíquico da criança e na formação de sua personalidade.

A evolução do jogo prepara para um novo período, em que a atividade principal passa a ser o estudo. Para a autora supracitada, o ensino escolar deve “introduzir os educandos na **atividade do estudo** de forma que se aproprie dos conhecimentos científicos”. Sobre as bases do estudo surgem a “consciência e o pensamento teórico e se desenvolvem, entre outras funções, as capacidades de reflexão, análise e planificação mental” (FACCI, 2006, p.16).

A **comunicação íntima pessoal** é uma atividade marcada pela posição que o jovem ocupa diante das questões que a realidade impõe. Ocorre nesse período um importante avanço no desenvolvimento intelectual, formando-se os conceitos, os quais possibilitam a formação da consciência social e do conhecimento da ciência, da arte, das diversas esferas da vida cultural e do pensamento abstrato.

A próxima etapa refere-se à **atividade profissional/de estudo** em que o jovem começa a ocupar um novo lugar na sociedade por meio da sua inserção no trabalho e no aprofundamento dos estudos. De acordo com Facci (2006), “na idade escolar avançada a atividade de estudo passa a ser utilizada como meio para a orientação e preparação profissional, ocorrendo o domínio dos meios de atividade de estudo autônomo, com uma atividade cognoscitiva e investigativa criadora”(FACCI, 2006, p.17).

Elkonin (2009) ressalta que cada momento do desenvolvimento consiste em dois períodos ligados entre si. Inicia-se com o período em que predomina a assimilação dos objetos, dos motivos e das normas da atividade. Essa etapa prepara para a passagem ao segundo período, em que ocorre a assimilação dos procedimentos de ação com o objeto e a formação de possibilidades técnicas e operacionais²⁴.

A atividade dominante, portanto, é, pelo mecanismo da apropriação, aquela cujo desenvolvimento condiciona as principais mudanças nos processos psíquicos da criança, possibilitando a superação das funções elementares na constituição das funções

²⁴Entre um período e outro existem as denominadas crises. Na compreensão de Facci (2006), essas crises se dão quando a criança, em seu desenvolvimento, “começa a se dar conta de que o lugar que ocupava no mundo das relações humanas que a cercava não corresponde às suas potencialidades e se esforça para modificá-lo, surgindo uma contradição explícita entre esses dois fatores [...]. A atividade principal em determinado momento passa a um segundo plano, e uma nova atividade principal surge, dando início a um novo estágio de desenvolvimento”(FACCI, 2006, p.18).

psíquicas superiores, bem como na sua personalidade em um dado período do seu desenvolvimento, conforme evidencia Cantarelli (2014), ao discutir a atividade e a formação da personalidade. Essas estão especificamente associadas a uma classe particular de impressões psíquicas: as emoções e os sentimentos.

Com relação às emoções, Leontiev (1969) ressalta que:

[...] são as vivências afetivas mais simples relacionadas com a satisfação ou a insatisfação das necessidades orgânicas, como, por exemplo, a necessidade de comida [...]. Também se incluem dentro das emoções, as reações afetivas relacionadas com a sensação. Umas cores, sons, odores e etc. são agradáveis, enquanto outras, pelo contrário, são desagradáveis. Esta reação afetiva é o tono emocional das sensações. Tais sensações têm grande importância na vida do homem, já que este correntemente reage ante os objetos e fenômenos em seu conjunto e não somente ante as qualidades isoladas deles. (LEONTIEV, 1969, p. 358).

Alicerçada em Leontiev, Cantarelli (2014) explicita que as emoções não são específicas dos seres humanos, e as de caráter mais simples são encontradas também nos animais. Todavia, as emoções humanas, incluindo as mais elementares, diferenciam-se fundamentalmente das emoções dos animais porque são as de um ser social. O homem satisfaz as suas necessidades, incluindo as mais elementares, de acordo com as exigências sociais. Isso significa que os estados emocionais do homem têm uma história de desenvolvimento, visto que, em decorrência da complexificação da atividade humana, essas foram se tornando cada vez mais especializadas, diferenciando-se e constituindo os sentimentos.

Os sentimentos, ao contrário das emoções, estão relacionados às necessidades que apareceram com o desenvolvimento histórico da humanidade, quais sejam, as necessidades morais, estéticas e intelectuais, e são denominados de sentimentos superiores. Para Leontiev (1969), “A aparição dos sentimentos depende das condições em que vive o homem e, sobretudo, das necessidades ligadas às relações entre as pessoas; a necessidade de ter relações sociais, de cumprir as exigências da sociedade, etc. Os sentimentos estão ligados inseparavelmente das necessidades culturais ou espirituais” (LEONTIEV, 1969 p. 359).

O pesquisador assinala que as necessidades estimulam a atividade e a dirigem, e só cumprem essa função se sua raiz estiver fincada na realidade, constituindo-se como necessidades objetivas, construídas no bojo das relações sociais e no contato com os objetos produzidos pela cultura. Para o autor, também os sentimentos humanos devem ser entendidos nessa perspectiva, questão importante que se insere na educação,

principalmente quando se considera que trabalho educativo e seus desdobramentos são constituintes da subjetividade humana.

As assertivas anteriores nos impulsionam a considerar os conteúdos internos que são gestados na e pela atividade principal da criança e que lançam desafios sobre todas as suas funções psíquicas, visto que o desenvolvimento desses conteúdos encontra-se vinculado às atividades que lhe são proporcionadas e disponibilizadas pela educação.

Segundo Martins (2010), por essa via, a criança vai individualizando as habilidades psicointelectivas e afetivas condensadas nos produtos da cultura humana, sejam elas referentes ao manuseio de instrumentos, ao universo de significações ou às normas de comportamento próprias às funções sociais desempenhadas pelos indivíduos, conferindo unidade ao seu comportamento.

Ressalta-se que, embora os períodos de desenvolvimento tenham um lugar determinado no tempo, os seus limites dependem do seu conteúdo. Pode haver, dessa forma, diferentes períodos em uma mesma idade, visto que são as condições históricas (conteúdos) que determinam qual atividade se torna dominante para a criança em dado momento do seu desenvolvimento, conforme argumenta Cantarelli (2014). Nesse sentido, as situações de desenvolvimento não são sempre as mesmas para um dado indivíduo ou para diferentes indivíduos representantes de classes sociais desiguais, o que reafirma a importância de uma educação escolar de qualidade.

Tendo como unidade de análise a atividade humana, foram apresentados os princípios básicos orientadores do desenvolvimento numa perspectiva Histórico-Cultural. Salienta-se que Vigotski e seus colaboradores identificam o desenvolvimento do psiquismo humano com a formação das funções psíquicas superiores, apontando que nem toda atividade promove o desenvolvimento, assim como não são quaisquer ações e conteúdos que corroboram para a formação dos comportamentos complexos, ancorados nos processos funcionais superiores, questões essas ampliadas por Martins (2013). Nesse sentido, o desenvolvimento psíquico demanda ações educativas intencionalmente orientadas para esse fim, por meio de um ensino sistematicamente orientado à transmissão dos conceitos científicos.

Com intuito de uma melhor reflexão acerca das implicações pedagógicas decorrentes dessas afirmações, discute-se na sequência o papel da linguagem e do pensamento na formação de conceitos e o desenvolvimento qualitativo do psiquismo humano. A interação do sujeito com o social, inicialmente, é mediada pelo uso de instrumentos, e passa, gradativamente, a ser mediada pelo uso de signos. Essa transposição do concreto ao abstrato é um passo significativo no desenvolvimento

humano porque possibilita ao sujeito a utilização do pensamento como estratégia/meio para a apropriação do conhecimento e para a troca de experiências. A compreensão de que os objetos podem representar ou assumir outro significado e outro sentido é um momento importante para o processo de desenvolvimento humano. O pensamento, mediado pelo uso de signos, que são elementos que representam ou expressam objetos, eventos e situações, é fator fundamental para o desenvolvimento dos conceitos que se iniciam na infância e que se efetivam ao longo da vida.

Cabe ressaltar que a elaboração conceitual é constituída por um processo que vai da agregação de ideias desordenadas do pensamento até a sua elaboração conceitual, ou seja, a abstração. Em todo o processo de desenvolvimento de conceitos, a interação verbal com outras pessoas possibilita à criança exercitar o pensamento. Vigotski (1989) afirma que o desenvolvimento da linguagem assume importância na interação criança-criança, criança-adulto, aluno-professor. E com relação aos conceitos, o referido autor destaca que um conceito se forma “mediante uma operação intelectual em que todas as funções psíquicas participam de uma combinação específica. Essa operação é dirigida pelo uso das palavras como meio para centrar ativamente a atenção, abstrair determinados traços, sintetizá-los por meio de um signo”(VIGOTSKI, 1991, p. 79).

Linguagem e pensamento tornam-se os elos de um processo que promove o desenvolvimento das funções tipicamente humanas, que se revelam, em especial, na capacidade de memorizar, de abstrair, de raciocinar logicamente, de prestar atenção intencionalmente, de comparar e de diferenciar. Essas funções se apóiam cada vez mais na própria linguagem, desvinculando-se da referência aos objetos concretos imediatos. E, à medida que a criança vai tomando consciência das operações mentais que realiza, classificando-as como sendo lembrança ou imaginação, por exemplo, torna-se capaz de dominá-las.

Em outras palavras, a apropriação de um sistema linguístico reorganiza todos os processos mentais infantis. Nesse desenvolvimento, a linguagem opera na estrutura original, considerada elementar. A complexificação da estrutura se dá pela diferenciação e especialização dos seus elementos constitutivos (funções), determinando novas formas de correlação entre si, ou, nexos internos, na constituição de um “sistema psíquico consciente”.

Vigotski (2001) assinala que o significado da palavra, que em seu aspecto psicológico é uma generalização, constitui um ato de pensamento assim explicado:

[...] constitui um ato de pensamento, no estrito sentido do termo. Mas, ao mesmo tempo, o significado é parte integrante da palavra, pertence ao

domínio da linguagem em igual medida que ao pensamento. Sem significado a palavra não o é, mas sim, um som vazio, deixando de pertencer ao domínio da linguagem. Em sua natureza, o significado pode ser considerado igualmente como um fenômeno da linguagem e do pensamento. Não cabe dizer do significado da palavra o que dizíamos antes com respeito aos seus elementos tomados em separado. O que é linguagem ou pensamento? É um e o outro ao mesmo tempo, porque se trata de uma unidade de pensamento linguístico [...]. (VIGOTSKI, 2001, p. 21).

Buscando compreender um pouco mais esses processos, reitera-se que a intervinculação entre pensamento e linguagem é atribuída à necessidade do intercâmbio com os indivíduos e à relação interpessoal, a qual interfere diretamente na formação do pensamento verbal. A relação entre a fala externa/verbalizada e o pensamento modifica-se ao longo do desenvolvimento da criança. Até por volta dos três anos, a fala acompanha frequentemente o comportamento infantil. A partir de então, gradativamente, dependendo das experiências e das **mediações**, as crianças já são capazes de antecipar o que irão fazer. Disso decorre que a fala passa a desempenhar funções que são características do pensamento complexo, a de planejar a ação e guiar as atividades humanas, bem como a reelaboração do conhecimento adquirido.

O pensamento, a oralidade, o brinquedo, os gestos, as brincadeiras, o faz de conta, o jogo e o desenho contribuem para a apropriação da linguagem escrita e das outras linguagens. Consequentemente, unem funções psíquicas em novas combinações que, ao se complexificarem, possibilitam a apropriação do sentido e do significado que cada objeto contém.

Como já assinalado, a significação imbrica pensamento e linguagem, mas também razão e afeto. Segundo Martins(2013),

Todo e qualquer sentimento carrega consigo um complexo sistema de ideias por meio dos quais possa se expressar. Portanto, tal como não há ideia sem pensamento não há, igualmente, ideia alheia à relação da pessoa com a realidade. Da mesma forma, não há relação com a realidade que possa ser independente das formas pelas quais ela afeta a pessoa. Assim, toda ideia, diga-se de passagem, conteúdo do pensamento, contém a atividade afetiva do indivíduo em face da realidade que representa. (MARTINS, 2013, p. 57).

Vigotski (1989) explica o desenvolvimento como um processo de internalização de modos culturais de pensar e de agir. Embora aponte diferenças entre aprendizagem e desenvolvimento como dois processos distintos, os considera interdependentes desde o primeiro dia da vida da criança. A aprendizagem suscita e impulsiona o desenvolvimento, e esse realiza a mesma ação com relação àquela.

A investigação sobre o sentido da interação contribuiu para o entendimento da relação entre aprendizagem e desenvolvimento, que pode ser explicitado pelos conceitos de níveis de desenvolvimento²⁵: nível de desenvolvimento real (NDR), nível de desenvolvimento proximal (NDP), ou zona de desenvolvimento iminente (ZDI)²⁶.

O nível de desenvolvimento real revela as funções que já se desenvolveram na criança e que possibilitam a resolução de problemas, individualmente. Refere-se àquilo que a criança, o jovem ou o adulto sabe. O nível de desenvolvimento proximal ou iminente é para Vigotski (1989, p. 97) “determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes”. Refere-se àquilo que a criança, jovem ou adulto sabe com a ajuda de alguém. Segundo o autor (1989, p.102), “os processos de desenvolvimento não coincidem com os processos de aprendizado. Ou melhor, o processo de desenvolvimento progride de forma mais lenta e atrás do processo de aprendizado; desta sequenciação resultam, então, as zonas de desenvolvimento proximal”, esse entendimento explicita a relevância da função pedagógica.

Para o autor,

[...] o aprendizado orientado para os níveis de desenvolvimento que já foram atingidos é ineficaz do ponto de vista do desenvolvimento global da criança. Ele não se dirige para um novo estágio do processo de desenvolvimento, mas, ao invés disso, vai a reboque desse processo. Assim, a noção de zona de desenvolvimento proximal capacita-nos a propor uma nova fórmula, a de que o “bom aprendizado” é somente aquele que se adianta ao desenvolvimento. (VIGOTSKI,1989, p.100).

É pelo trabalho educativo que o professor assume um papel decisivo e organizativo junto ao desenvolvimento infantil, e da qualidade dessa interferência dependerá a qualidade do desenvolvimento. Por essas razões, os processos de educação e ensino, promotores das complexas aprendizagens humanas, assumem enorme importância na psicologia histórico-cultural. Logo, Vigotski(2001) afirma que,

[...] a aprendizagem não é, em si mesma, desenvolvimento, mas uma correta organização da aprendizagem da criança conduz ao desenvolvimento mental, ativa todo um grupo de processos de desenvolvimento, e esta ativação não poderia produzir-se sem aprendizagem. Por isso, a aprendizagem é um momento intrinsecamente necessário e universal para que se desenvolvam na criança essas

²⁵Os níveis de desenvolvimento levam em conta também a evidência de que a aprendizagem deve ser coerente com o nível de desenvolvimento da criança.

²⁶ Termo proposto por Zoia Prestes em seu livro “Quando não é quase a mesma coisa: traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil”. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

características humanas não naturais, mas formadas historicamente. (VIGOTSKI, 2001, p. 115).

Segundo Martins, Abrantes e Facci (2016), Vigotski, ao afirmar o papel dos signos na transformação qualitativa do psiquismo e que esses precisam ser transmitidos, apresentou o ensino como condição fundante do desenvolvimento. Contudo, é necessário um trabalho educativo comprometido com a promoção do máximo desenvolvimento do indivíduo e um sistema educativo que, de acordo com os autores,

[...] tenha possibilidades concretas de produzir uma pessoa de pensamentos, com autonomia intelectual para analisar a realidade valendo-se de instrumentos conceituais em suas formas mais elaboradas; uma pessoa de sentimentos, que se forme sensível ao conjunto dos seres humanos e que possua senso de justiça, revoltando-se contra arbitrariedades que se pratique contra qualquer membro do gênero humano. Que culmine na produção de uma pessoa da práxis, que compreenda as contradições sociais existentes no processo de produção e reprodução da sociedade, que se engaje na luta pela implementação de uma sociedade livre da dominação e opressão. (MARTINS; ABRANTES; FACCI, 2016, p. 3-4, grifos dos autores).

Ao referir-se à organização do **processo de ensino e de aprendizagem**, é necessário retomar o exposto por Klein(2010):

[...] o conhecimento não está nas coisas e nem nasce espontaneamente na cabeça dos educandos. O conhecimento existe apenas nos homens e nas suas relações. E, portanto, na relação com outros homens, na medida em que incorpora a intrincada rede de relações que constituem uma dada forma humana de ser, que a criança se apropria do conhecimento. Este não é, evidentemente, passível de ser “ditado”, mas também não é algo que se descubra por um golpe incomum de genialidade. (KLEIN, 2010, p. 230).

Com base em Klein (2010), destaca-se que o **conhecimento científico** é resultante de pesquisa científica produzida nas relações dos homens com a natureza e dos homens entre si. Trata-se de um complexo processo de produção, o qual se encontra, via de regra, publicado na forma de **síntese** e, conforme interesse formativo da sociedade, essas sínteses são apresentadas em um rol de abstrações conceituais, as quais são denominadas como **conteúdos escolares**. Nesse caso, as sínteses conceituais contêm uma complexidade de relação entre elementos diversos que vão muito além das abstrações contidas na matriz curricular.

O conhecimento científico, sendo produzido nas relações dos homens com a natureza e dos homens entre si, constitui-se na sua dimensão histórica, demarcada pelo tempo e pelas condições em que é produzido, sistematizado e socializado. Partindo desse entendimento, compreende-se que a reprodução de conceitos, de regras e de fórmulas

não é suficiente para configurar a apreensão do conhecimento científico. Por isso, é necessário que a ação pedagógica, sob a responsabilidade da instituição escolar, esteja planejada de forma a superar as práticas pedagógicas pautadas em conceitos espontâneos, visando a alçar novas práticas nas instituições, uma vez que há que se tomar consciência do que é defendido reiteradamente por Martins (2016):

[...] há que se afirmar a escola como locus privilegiado para a transmissão daquilo que realmente promove o desenvolvimento, cientes de que o alcance dos conceitos científicos não restringe apenas aos conteúdos que veiculam em si mesmos, haja vista que esse tipo de ensino opera decisivamente na estrutura psíquica dos indivíduos. O que se apresenta no cerne da qualidade dos conteúdos de ensino outra coisa não é senão a formação da consciência, cujo fundamento, do ponto de vista psicológico, radica na formação dos processos funcionais superiores e, sobretudo, naquilo que conduz ao autocontrole da conduta. Pretender a formação de alunos “críticos”, “participativos”, “cidadãos”, etc. na ausência do ensino de conteúdos sólidos, desenvolvendo, parece-nos um ideal falaz que precisa ser desvelado. (MARTINS, 2016, p.26).

É, portanto, imprescindível que o trabalho pedagógico na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental tenha como pressuposto básico **a definição dos conteúdos, a forma de trabalhá-los e a escolha dos materiais e dos recursos**. O ato intencional de planejar ações de mediação pedagógica requer amplo conhecimento sobre o desenvolvimento humano e sobre o núcleo conceitual referente às áreas do conhecimento que pautam a prática pedagógica em sala de aula.

Essa organização extrapola o espaço privilegiado de transmissão e assimilação do conhecimento historicamente produzido e sistematizado pela humanidade, ou seja, **a aula em si**. Ela congrega as concepções sobre o trabalho, o homem, a educação, a sociedade, a escola, a ciência, a tecnologia, o conhecimento, o currículo, o saber, o ensino, a aprendizagem, dentre outras, as quais são definidoras da forma como se lê a realidade social, política e cultural, bem como a forma como se posiciona nessa mesma realidade. Há que se garantir, desse modo, a unidade político-pedagógica, como resultado de uma construção coletiva e participativa dos sujeitos que constituem a comunidade. Assim é que a organização do trabalho docente, de forma mais implícita, se volta à organização do **plano de trabalho docente** e do **plano de aula** e à **avaliação** do ensino e da aprendizagem, o que exige **escolhas metodológicas (procedimentos)**, as quais, por sua vez, revelam os **pressupostos teóricos (método)** que os sustentam.

Nessa linha de argumentação, recupera-se a síntese que Martins (2016) apresenta ao referir-se ao método marxiano de construção do conhecimento, o qual pressupõe a “captação empírica e sincrética da realidade como ponto de partida, as mediações

abstratas do pensamento como possibilidades para superação dessa condição, tendo em vista a apreensão concreta da realidade como síntese das múltiplas determinações” (MARTINS, 2016, p.27). Para tanto, há que se ter uma organização do trabalho escolar que supere práticas fragmentadas de ensino, visto que o aporte dos pressupostos da psicologia histórico-cultural exige que, ao considerar o desenvolvimento humano, tenha-se como fundamento que as “funções complexas não se desenvolvem na base de atividades que não as exijam e as possibilitem” (MARTINS, 2016, p. 19). Assim sendo, no tratamento do conteúdo, em um constante ir e vir, o professor deve precisar a definição conceitual; porém, sempre estabelecendo relação entre ela e outras definições que se apresentarem como necessárias e com o processo histórico-social. Isso implica expressar quais são os fundamentos referenciais do conteúdo, ao mesmo tempo em que busca superá-los, incorporando à discussão o seu significado histórico, social e político, ou seja, estabelecendo as relações entre o conteúdo escolar e a realidade. Contudo, não se trata da realidade imediatamente visível, mas da totalidade que, para ser compreendida e apreendida, assenta-se no planejamento de ações que “visam à conquista das capacidades intelectuais, das operações lógicas do raciocínio, dos sentimentos éticos e estéticos, enfim, de tudo o que garanta ao indivíduo a qualidade de ser humano” (MARTINS, 2013, p.275).

Nesse aspecto, ao tratar do conteúdo escolar, o professor deve fazer um exercício racional sincrônico (tempo atual) e diacrônico (por meio dos tempos), captando as relações estabelecidas, o seu movimento e as suas contradições. Esse exercício é fundamental para a passagem do concreto-sensorial ao concreto pensado. O concreto sensorial é percebido pelo nosso cérebro por intermédio de uma relação direta de nossos sentidos com o mundo objetivo. Ele é nos apresentado de forma caótica e limitado às nossas apreensões de manifestações exteriores. O concreto, tal como Marx (1987) destaca, trata-se de um concreto idealizado, visto que o “concreto aparece no pensamento como processo de síntese, como resultado, não como ponto de partida”(MARX, 1987, p. 16). Conforme o autor, o conhecimento concreto da realidade só é possível se as partes abstraídas e isoladas forem rearticuladas, de modo a compreender a unidade do diverso, e a chegar ao concreto pensado, que é síntese de múltiplas determinações. Assim, as definições permanecem em constante reflexão e só se aproximam do real se forem apreendidas as múltiplas relações que compõem e dão base ao conhecimento.

O movimento entre concreto sensorial, abstração e concreto pensado está constantemente a se refazer, e é nesse movimento que se insere outra organização do

ensino, conforme defendida por Saviani (2012)²⁷. Como esforço, no sentido de garantir o entendimento de que **prática social, problematização, instrumentalização, catarse e prática social** são momentos apresentados pelo autor na contraposição às pedagogias existentes até então, e, portanto, como método, é imprescindível destacar a lógica dialética presente no movimento de transmissão-assimilação/apropriação do conhecimento científico. Nesse quesito, Martins(2016) reafirma:

Frise-se que os momentos explicitados por Saviani referem-se à organização lógica do ensino e só podem expressar-se no ato de ensinar como momentos distintos, mas interiores uns aos outros. Trata-se de compreender a prática social, quer do ponto de partida, quer do ponto de chegada, como substrato das abstrações do pensamento organizadas como problematização, instrumentalização e catarse, que se manifestam como atos de pensamento a serviço de uma apreensão mediata daquilo que é dado imediatamente à captação sensível. (MARTINS, 2016, p. 27).

Há que se compreender, conforme indicado pela autora, o percurso lógico da aprendizagem, na sua relação com o desenvolvimento humano para ser possível proceder as inferências necessárias à organização de um ensino que promova desenvolvimento. A autora destaca: “O percurso lógico da aprendizagem segue uma linha de desenvolvimento que caminha do concreto (sensorial, empírico) para o abstrato, do particular para o geral, do cotidiano para o não cotidiano, dos conhecimentos de senso comum para os conhecimentos mais elaborados e complexos. Esse percurso revela-se ‘de baixo para cima’” (MARTINS, 2016, p. 28).

A aprendizagem é um processo mediado por signos (culturais), inserido em contextos sociais carregados de significações, as quais precisam ser transpostas do inter para o intrasubjetivo e cuja qualidade de apropriação depende das condições em que elas ocorrem.

Martins (2016), ao confrontar a lógica da aprendizagem com a lógica do ensino, destaca que “[...] o percurso lógico do ensino carece ocorrer do abstrato para o concreto, do geral para o particular, da síntese como possibilidade para a superação da síncrese,

²⁷Ao proceder a apresentação dos cinco passos da pedagogia revolucionária denominada, posteriormente, de Pedagogia Histórico-Crítica, Saviani (2012) dialoga com a pedagogia tradicional e a pedagogia nova, evidenciando os limites daquelas. Desse modo, no confronto, vai construindo sua argumentação que só pode ser devidamente compreendida na relação com o todo do texto, em que o percurso histórico, filosófico e pedagógico das concepções teóricas vai sendo minuciosamente apresentado. Para complementar os conhecimentos, é fundamental o estudo da obra completa do autor, intitulada **Escola e Democracia**. Ao propor uma nova organização para o ensino, é fundamental que se destaque que ele não propõe que se engesse essa organização em procedimentos metodológicos estanques, conforme se observa nas palavras do próprio autor, quando se posiciona a respeito disso, confrontando as práticas pedagógicas inerentes às denominadas pedagogia tradicional e nova com aquilo que compreende ser uma nova proposta de organização do ensino. No contexto dessa discussão, ele alerta: “Assim, **se fosse possível traduzir os métodos de ensino que estou propondo na forma de passos** à semelhança dos esquemas de Herbart e de Dewey, [...] eu diria que o primeiro passo seria a prática social” (SAVIANI, 2012, p.70, grifos nossos).

do não cotidiano para o cotidiano, dos conceitos científicos a serem confrontados com os conceitos espontâneos. Logo, esse percurso revela-se “de cima para baixo”(MARTINS, 2016, p. 29). A pesquisadora ainda acrescenta: “Consequentemente, o ensino só pode sustentar-se como objetivação de apropriações já realizadas por quem ensina. Nesse sentido, o percurso lógico do ensino não pode reproduzir o percurso lógico da aprendizagem, pois se assim o for não gerará as contradições necessárias à transformação do sistema representado pela tríade conceitos científicos, conceitos espontâneos e seus objetos” (MARTINS, 2016, p. 29).

Nessa perspectiva, organizar o ensino implica, como tem se destacado nesta seção, um conjunto de saberes que extrapolam a mera definição dos encaminhamentos e recursos didático-pedagógicos, que se objetivam em uma simples organização de atividades que ocupem o tempo escolar. Além disso, torna-se possível inferir que não é possível ensinar aquilo que não se domina, aquilo que não se conhece. É pertinente, ainda, destacar, as palavras de Saviani (2012) quando se refere à função social da escola como instituição responsável pelo acesso ao saber sistematizado, momento em que também apresenta algumas das condições necessárias para o acesso a esse saber:

Ora, o saber sistematizado, a cultura erudita, é uma cultura letrada. Daí que a primeira exigência para o acesso a esse tipo de saber é aprender a ler e escrever. Além disso, é preciso também aprender a linguagem dos números, a linguagem da natureza, e a linguagem da sociedade. Está aí, o conteúdo fundamental da escola elementar: ler, escrever, contar, os rudimentos das ciências naturais e das ciências sociais (história e geografia). (SAVIANI, 2012, p.14).

Com base nas palavras supracitadas, entende-se que à escola compete, sobretudo, ensinar os rudimentos necessários à instrumentalização primeira, ou seja, ensinar a ler, a escrever, a contar, a socializar o domínio das ciências naturais e sociais, por meio das quais se permitem ampliar as possibilidades de inserção no mundo cultural por meio de domínios mais elevados sobre esses rudimentos. O acesso aos conceitos científicos depende de processos de alfabetização devidamente conduzidos e concluídos, bem como de processos de ensino devidamente orientados, de modo que se rompa com as exclusões tão frequentes, as quais ocorrem em decorrência do não domínio dos conteúdos presentes na cultura letrada/erudita. Instrumentalizar os alunos é, sobretudo, promover um ensino que possibilite a apropriação dos conteúdos da ciência e da cultura em suas diferentes manifestações.

Neste contexto a compreensão de **alfabetização** fundamenta-se na concepção interacionista e dialógica de linguagem, que tem os gêneros do discurso como

instrumento para o ensino da língua, também no que se refere à leitura e à escrita. Para atender ao que propõe essa concepção, é preciso considerar que a alfabetização vai além da decodificação e da compreensão da estrutura da língua. Trata-se da alfabetização em uma perspectiva de letramento, que considera a função social da linguagem, revelada nos gêneros do discurso que se inserem nos diferentes campos de atuação, inclusive com o uso de gêneros que correspondem ao letramento digital, os quais correspondem ao desenvolvimento das competências necessárias para usar os equipamentos digitais com proficiência, assim como, compreender as atividades de leitura e escrita presentes nas mídias (VIEIRA, 2013).

O termo **letramento**²⁸, referenciado paralelamente à alfabetização, nomina o estado ou a condição de quem faz uso da leitura e da escrita em suas práticas sociais. Essa definição reconhece que não basta ao sujeito adquirir o código; é preciso que ele participe das necessidades sociais exigidas pela leitura e pela escrita na sociedade atual. Conforme explica Soares (1999), o letramento refere-se ao “resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita” (SOARES, 1999, p. 18). E tendo em vista as necessidades contemporâneas da sociedade, o conceito de letramento contempla os textos não verbais ou multissemióticos que, segundo Rojo (2009), envolvem “[...] diversas linguagens e semioses (verbal oral e escrita, musical, imagética [imagens estáticas e em movimento], corporal e do movimento [nas danças, performances, esportes, atividades de condicionamento físico]” (ROJO, 2009, p.110).

No contexto educacional, a alfabetização e o letramento têm sido compreendidos como conceitos distintos, mas indissociáveis. A alfabetização relaciona-se à aquisição do código escrito; o letramento, por sua vez, está relacionado ao uso desse código nas relações sociais. Essa indissociabilidade entre esses dois termos, segundo Soares (2003), fundamenta-se em dois fatores: 1) é em atividades de letramento, isto é, em práticas sociais de leitura e de escrita que a alfabetização deve ocorrer; 2) o letramento, como processo de participação social na cultura escrita, está ligado à compreensão e ao domínio do código escrito. Significa pensar que a alfabetização²⁹, isto é, a ação de ensinar a leitura e a escrita em língua materna, deve ocorrer por meio de textos, que se configuram por meio de gêneros discursivos, produzidos por alguém e dirigidos para alguém, em uma dada situação interlocutiva, regulada pelas suas condições de produção.

²⁸Para aprofundar essa compreensão, consultar TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e alfabetização**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

²⁹Entendida como processo intencional, deliberado, em que o professor é o principal mediador entre a criança e a língua escrita.

Entende-se, então, que o letramento consiste em um fenômeno social complexo, discursivo e polissêmico, que entrelaça linguagem, cultura e sociedade.

Conforme parâmetros do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a pessoa que sabe ler, escrever e contar é considerada alfabetizada. No entanto, o domínio desses conhecimentos básicos sobre letras e números pode ser insuficiente para uma participação ativa em práticas sociais mediadas pela escrita; isso justifica a agregação do conceito de letramento vinculado ao processo de alfabetização.

Na prática pedagógica que se efetiva na sala de aula, é correto afirmar que se estabelecem a atividade de ensino, como prática efetiva do professor, e a atividade de estudo, como prática do aluno. Moura, Sforzi e Lopes (2017) definem a atividade de estudo como “aquela atividade cujo produto são transformações no aluno” (MOURA; SFORZI; LOPES, 2017, p. 82). E, identificam seus componentes como sendo “as tarefas de estudo, as ações de estudo e as ações de controle e avaliação”. De modo que “A tarefa de estudo está associada à motivação do estudo, com a transformação do aluno em sujeito da atividade. Estar em atividade de estudo é que coloca o aluno em ações de estudo. É a realização conjunta do aluno com seus colegas e o professor que vai permitir a realização das ações de controle e avaliação dos resultados de sua atividade de estudo” (MOURA; SFORZI; LOPES, 2017, p. 82).

Tendo como objetivo promover a aprendizagem de conteúdos relevantes para uma formação emancipadora, a organização do ensino é essencialidade que requer definição clara dos procedimentos metodológicos, pois, segundo os autores explicitam:

Da avaliação do que realiza poderá resultar a necessidade de mudanças na sua forma de atuação, já que no processo de ensino irá perceber como agem os estudantes diante do conteúdo a ser aprendido. É a percepção, pela reflexão, sobre a qualidade da aprendizagem que irá desencadear ou não novas ações do professor para atingir seu objetivo. Desse modo, o controle intencional das ações e operações, como parte do seu plano, permitirá ao professor passar qualitativamente de um nível ao outro da organização da atividade de ensino, segundo as características do pensamento teórico. (MOURA; SFORZI; LOPES, 2017, p. 85).

Assim, não cabe enfatizar nenhuma **concepção de avaliação** que a trate de forma distinta ou separada de todo o percurso até aqui apresentado. Situada no campo das ações de controle e avaliação, nos e dos processos de ensino e aprendizagem, a avaliação contribui para que os fins a atingir se efetivem. Ela se reveste implícita no processo educativo com vários atributos: diagnóstica, investigativa, processual, reflexiva, formativa e qualitativa. Diagnóstica e investigativa porque é um processo de reflexão e investigação sistemática, com registros objetivos que permitem analisar e caracterizar o

processo educativo, tanto com relação à apropriação do aluno quanto com relação às ações articuladas para que essa apropriação aconteça. É formativa porque permite a realimentação do processo e, assim, o acompanhamento permanente.

Ademais, não basta apenas diagnosticar; é preciso encaminhar ações que permitam a adequação dos procedimentos utilizados para a consolidação dos objetivos e, conseqüentemente, para a apropriação dos conhecimentos. Há que se compreender que os registros são provisórios e que ela se tornará qualitativa e contínua se os dados registrados forem pautados no pressuposto de analisar a consolidação dos objetivos confrontados permanentemente, expressando a qualidade do processo, e não de um determinado momento desse.

Assim, a recuperação de estudos dar-se-á de forma permanente e concomitante ao processo de ensino-aprendizagem, não havendo retenção na Educação Infantil e no primeiro ano do Ensino Fundamental.

Segundo Janssen (2004), “à razão de ser da avaliação está em acompanhar, interativa e regulativamente, se os objetivos pedagógicos estão sendo atingidos. Os processos avaliativos visam aproximar as formas de planejar, de ensinar, de aprender e também de avaliar através da coleta de maior número possível de informações que sejam relevantes para a melhoria da qualidade social do trabalho pedagógico” (JANSSEN, 2004, p.58). Não se pode perder de vista que toda produção do aluno, inclusive o erro, é uma fonte de informação importante sobre o processo de ensino e de aprendizagem, servindo de ponto de reflexão para a retomada das ações de ensino que se apresentarem como necessárias a fim de garantir as aprendizagens objetivadas.

Considerando-se que é a partir de mediações significativas que se criam novas possibilidades de aprendizagem e de desenvolvimento, as quais, por sua vez, exigirão novas mediações, não se pode: a) deter-se em coletar informações sobre momentos específicos da aprendizagem dos alunos; e b) considerar momentos pontuais como a referência maior para análise de um percurso de aprendizagem e desenvolvimento, os quais se revelam sempre em processo. Nas escolas, segundo Rego (2001), costuma-se avaliar o aluno somente no nível de desenvolvimento real, ou seja, avalia-se aquilo que ele sabe no momento em que o instrumento avaliativo é aplicado, que se revela por meio do que ele é capaz de fazer, sem colaboração de outros, como sendo o representativo de seu desenvolvimento.

Nas reflexões sobre a avaliação, entendida como processo que serve para avaliar o ensino e a aprendizagem, defende-se que os resultados devem servir de suporte para reavaliar percursos de ensino e de aprendizagem, incluindo as diferentes situações que

incidem na organização das salas de aula e dos demais espaços educativos da instituição escolar, abarcando inclusive as diferenças para que não se constituam em desigualdades. Há que se considerar a inclusão social e educacional, aspectos que exigem a flexibilização curricular, quer seja com relação ao tempo, à forma, ao conteúdo, ao ensino e aos instrumentos e critérios de avaliação, sem que ocorra a banalização/esvaziamento do conteúdo/conhecimento.

Ao tratar das ações de avaliação, é importante refletir sobre os instrumentos que poderão ser utilizados na relação com o núcleo conceitual das áreas do conhecimento de modo que assegurem situações de análise, de interpretação, de síntese, de memorização de informações e de conceitos relevantes, de reflexão, de aplicação de conhecimentos, dentre outros aspectos. Os instrumentos, quando bem elaborados, podem contribuir para a necessária e coerente interpretação das informações contidas nas atividades avaliativas de modo que, professor e aluno, tomem consciência das suas trajetórias de ensino e de aprendizagem, na relação com o núcleo conceitual a ser apropriado pelos alunos como resultado das atividades desenvolvidas. Assim, criar estratégias próprias de aprendizagem, construindo ações mais autônomas, no sentido da emancipação intelectual e da construção da autocrítica, por parte de todos os envolvidos, passa a ser uma ação consequente/resultante do processo de avaliação.

A reflexão crítica sobre o ensino e a aprendizagem, realizadas por parte de todos os envolvidos no processo, aponta para o redimensionamento de práticas pedagógicas que legitimam a função social da instituição escolar com o espaço privilegiado de socialização do conhecimento científico e, consequente, do desenvolvimento do pensamento teórico, por intermédio de atos intencionais de ensino e de aprendizagem, os quais legitimam a manutenção da instituição social escola.

É preciso ampliar o debate sobre aprovação, reprovação, ciclo e/ou contínuos de modo a superar seus limites operacionais e legais, uma vez que, a não retenção é uma ação pedagógica significativa, quando acompanhada de atos de ensino que priorizem à efetiva aprendizagem. O processo educativo, ao ser metodicamente planejado e avaliado, precisa garantir a consolidação de objetivos, contribuindo para que se estabeleçam relações que instiguem o espírito investigador e que ampliem a exigência com relação ao domínio do conhecimento historicamente acumulado.

Ao tratar da avaliação do processo educativo, não se pode desconsiderar as ações de autoavaliação, por intermédio da previsão da avaliação institucional, a partir da análise dos resultados alcançados nas diferentes práticas desenvolvidas, bem como a análise dos resultados alcançados nas avaliações realizadas pelo sistema educacional.

Diferentemente de confrontar índices estatísticos, as ações de controle e autoavaliação aqui concebidas abarcam exercícios de autorreflexão mediatizados pelas concepções que fundamentam este PPP e rompem com práticas competitivas, visando a retornar ao que está concebido e proposto na relação direta com o que se tem alcançado, mediante as condições existentes, com vistas a reorganizar procedimentos sempre que necessário, bem como fortalecer as ações que alcançam bons resultados. A defesa é a de que cabe à escola cumprir seu papel, possibilitando o acesso ao conjunto de conhecimentos produzidos pela humanidade por meio do efetivo trabalho escolar, da investigação e da reflexão.

Ao versar sobre o processo educativo que envolvem a escola, não podemos deixar de mencionar a **Educação Especial**, modalidade de ensino que integra a educação, na perspectiva da Educação Inclusiva, fazendo parte do sistema de ensino como complementação ou suplementação por meio do AEE, o qual, por sua vez, “**não substitui**” a educação (escolarização) oferecida em turmas comuns da rede regular de ensino, a qualquer criança ou adolescente brasileiro.

A Constituição Federal Brasileira de 1988, assim como as convenções internacionais, considera que o AEE, para alunos com deficiência, é uma forma válida de tratamento diferenciado desde que, se for necessário, seja ofertado à parte e ocorra sem impedir ou dificultar que as crianças e adolescentes com deficiência tenham acesso às salas do ensino comum, no mesmo horário que os demais educandos a frequentam (BRASIL, 2007).

A Resolução nº 4 de 2 de outubro de 2009, que institui as Diretrizes Operacionais para o AEE na Educação Básica, modalidade Educação Especial, no Art. 5º, dispõe que:

O AEE é realizado, prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, também, em Centro de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos Estados, Distrito Federal ou dos Municípios. (BRASIL, 2009, p. 2).

Ao tratar das deficiências, é preciso recuperar a defesa de Vigotski (1997), segundo o qual o aluno com deficiência se apropria do conhecimento por vias diferenciadas e acesso a dispositivos que proporcionam a aprendizagem e o desenvolvimento, os quais não interfiram na complexidade do saber sistematizado, ou seja, não diminua o seu valor social, frente à função da escola, que é de trabalhar com esse saber.

Se o problema primário e fundamental da deficiência infantil na psicologia e na pedagogia é a sua natureza social e não biológica, como, então, pode-se intervir sobre o desenvolvimento da criança com deficiência? Essa questão impõe uma anterior: como se dá o processo de desenvolvimento da criança com deficiência na perspectiva vigotskiana? A resposta a essas questões encaminha para aquilo que deve ser alvo da educação especial: provocar o desenvolvimento das funções psicológicas, ou a formação do homem cultural tanto quanto possível. Se o professor ou psicólogo lida com pessoas sob condições muito agravantes de deficiência, mesmo assim, a sua meta não é ser um mero cuidador, mas encaminhar por meio do seu trabalho, para tal direção. O que é formar o homem cultural? É possível formá-lo quando ele está sob condição de deficiência? (BARROCO, 2007).

Vigotski entende que “é necessário sair das profundidades do cérebro [não que o autor negue a necessidade de estudos profundos da base cerebral envolvida] e ater-se às condições externas da vida, em primeiro lugar, da vida social, nas formas histórico-sociais da existência do homem” (LURIA, 1986, p. 21). E demarca o mecanismo de compensação que não seria uma relação simplista e natural de substituição das funções comprometidas de alguns órgãos do sentido por outras funções ou órgãos.

No Tomo V, Vigotski (1983) postulou que

[...] Así algún órgano debido a la deficiencia morfológica o funcional no logra cumplirenteramente su trabajo, entonces, el sistema nervioso central y el aparato psíquico asumen la tarea de compensar el funcionamiento deficiente del órgano, para crear sobre el órgano o la función deficiente una superestructura psíquica que tienda a asegurar el organismo en el punto débil amenazado. (VIGOTSKI, 1983, p. 9).

Como destacado no excerto, o autor defendeu que, quando um órgão com comprometimento morfológico ou funcional não cumprir de forma integral o seu trabalho, o sistema nervoso central e o aparelho psíquico assumem essa tarefa de compensar o mal funcionamento do órgão com defeito, criando nesse órgão ou nessa função uma superestrutura psíquica, que compensará a ameaça que essa condição fará no desenvolvimento do sujeito com deficiência.

Sendo assim, deve-se entender que a tarefa da educação consiste em introduzir o indivíduo com deficiência na vida e criar compensações, mas não no plano biológico, visto que a natureza não compensa automaticamente uma grande perda, ou seja, o cego não passa a ter uma audição automaticamente apurada para substituir a perda da visão. O autor ainda salienta que o olho e o ouvido do ser humano não são somente físicos, mas antes de tudo são órgãos sociais (VIGOTSKI, 1997). Por isso, como ele friza, seria preciso

que a nova sociedade se livrasse da lenda, muito presente na consciência comum, de que a natureza, ao privar o homem de alguma função, o compensa com uma maior receptividade de outros órgãos automaticamente.

Nesse direcionamento, a Psicologia Histórico-cultural:

[...] defende que não só seja levado em consideração o caráter negativo da criança, não apenas seus defeitos e dificuldades, mas que se analise positivamente sua personalidade e a possibilidade de criar caminhos de desenvolvimento colaterais, que contornem o problema. Deste modo, é evidente que a compensação orgânica [...] direta é uma solução limitada e estreita em alto grau. O desenvolvimento das funções psíquicas superiores da criança só é possível através de seu desenvolvimento cultural, seja para dominar os meios externos da cultura como a linguagem, a escrita, a aritmética, seja pelo aperfeiçoamento interno das próprias funções psíquicas, isto é, a formação da atenção voluntária, a memória, a lógica, o pensamento abstrato, a formação de conceitos e do livre arbítrio, etc. (VYGOTSKI, 1995, p. 313).

Para essa teoria, existem possibilidades de compensação que permitem superar limitações, que devem ser trabalhadas na educação do sujeito com deficiência na busca da supercompensação por meio da mediação. Ou seja, as dificuldades apresentadas devem ser tencionadas de forma gradual e intencional para que ocorra o desenvolvimento.

Sobre a importância da prática educacional na teoria da supercompensação, Vigotski afirma que:

[...] ¿Qué perspectivas tiene ante sí el pedagogo cuando conoce que el defecto no sólo es una deficiencia, una debilidad, sino también la fuente de la fuerza y de las capacidades y que en el defecto hay algún sentido positivo. En esencia, la psicología hace mucho tiempo que estudió esto, los pedagogos hace mucho tiempo que conocían esto, pero sólo ahora se ha formulado con precisión científica la ley principal: el niño querrá verlo todo si es miope, escucharlo todo si presenta una anomalía auditiva; querrá hablar si tiene dificultades en el lenguaje o es tartamudo. El deseo de volar estará manifestado en los niños que tienen grandes dificultades ya para saltar [...]. En esta “oposición de la deficiencia orgánica y de los deseos, las fantasías, los sueños, es decir, de las aspiraciones psíquicas a la compensación...” [...], se encuentra el punto de partida y las fuerzas motrices de cualquier educación. (VIGOTSKI, 1983, p. 94).

O professor deve entender que, nessa perspectiva, a deficiência não é uma fraqueza, mas uma fonte de força, de possibilidades, que no “defeito” existe um sentido positivo. É preciso que ele compreenda que uma criança cega vai querer ver tudo, uma criança surda vai querer ouvir, uma criança que não anda também vai querer andar. O desejo de voar se manifestará em crianças que não conseguem pular. Nesse sentido, essas oposições da deficiência com as fantasias e os sonhos, ou seja, as aspirações

psíquicas, são o ponto de partida e as forças motrizes da educação do aluno com deficiência.

Assim como todas as crianças em desenvolvimento, a aprendizagem do aluno com deficiência pode ocorrer de maneira positiva ou não, dependendo da qualidade das mediações, da organização do trabalho pedagógico, das relações sócio-afetivas na escola inclusiva.

Defende-se ainda, neste documento, o exposto nas diretrizes curriculares, bem como nos acordos internacionais firmados em prol dos interesses da humanidade, os quais apontam para a formação de sujeitos que apresentem domínios nas diferentes áreas do conhecimento, tenham desenvoltura linguística, de raciocínio e criatividade, para que possam resolver situações diferenciadas, para que valorizem a diversidade cultural, para que cuidem da saúde física e emocional; para que se preocupem com o meio ambiente e com o planeta, para que utilizem diferentes linguagens, incluindo a digital para se comunicar e se expressar, e, sobretudo, para que respeitem o diferente, o diverso, valorizem o humano em si e no outro, de modo a melhorar os espaços de convivência. Entende-se que, por ser viável a construção das relações sociais indicadas nos documentos legais e orientadores das práticas formativas, agregada à difusão desses princípios, faz-se necessária a transformação nas relações de produção material da existência humana. Contudo, não compete aguardar mudanças na base material, é necessário que a instituição atue no campo daquilo que lhe é próprio, ou seja, a socialização dos conhecimentos científicos e culturais produzidos pela humanidade.

É, portanto, objeto do trabalho escolar a socialização do conjunto de conhecimentos científicos, culturais, artísticos, ou seja, aqueles que se firmaram no tempo e que compõem o acervo da humanidade, de modo que sejam efetivamente apropriados em sua totalidade e por todos os alunos. Em razão dessa compreensão, depreendem-se outras significações, dentre elas a de que a educação, como prática social e como ação intencional mediada, exige um planejamento metódico, porque é pautado em um método claramente definido; é rigorosa e reflexiva, por seguir ações e/ou procedimentos que possibilitem a apropriação crítica do conjunto de conhecimentos, com vistas à ruptura com os padrões vigentes da mera reprodução utilitarista de competências. Nessa direção, há, portanto, que se consolidar uma organização da e na instituição escolar que se pautem nos princípios defendidos por Saviani(2012), de que:

[...]Para existir a escola não basta a existência do saber sistematizado. É necessário viabilizar as condições de sua transmissão e assimilação. Isso implica dosá-lo e sequenciá-lo de modo que a criança passe

gradativamente do seu não domínio ao seu domínio. Ora, o saber dosado e sequenciado para efeitos de sua transmissão-assimilação no espaço escolar, ao longo de um tempo determinado, é o que convencionamos chamar de “saber escolar”. (SAVIANI, 2012, p. 17).

O ato de planejar, nesse contexto, se configura em uma ação política e técnica, visto que, como ação política, o professor procede a análise do conteúdo escolar e do processo educativo em uma perspectiva mais ampla, implicando tomada de decisões sobre para quê e como abordar os conteúdos de ensino. Na qualidade de ação técnica, conhecendo o processo de desenvolvimento humano, compreende suas responsabilidades como mediador e promotor desse desenvolvimento por meio de ações pedagógicas devidamente planejadas, assumindo os compromissos de organizar o processo educativo, considerando a consecução dos objetivos e/ou a sua reorganização. Friza-se, nesse contexto, que essas duas dimensões (política e técnica) são indissociáveis.

O planejamento do processo educativo, em uma perspectiva crítica e transformadora, exige a reflexão sobre as relações de poder que se instituem no interior da escola, explicitando a sua origem, o seu caráter contraditório, identificando de que modo interferem tanto na organização interna quanto nas relações que permeiam o cotidiano da escola e comunidade, bem como as da escola com a mantenedora. Parte-se do princípio fundante que se construam práticas coletivas em um processo reflexivo de tomada de decisões, pautadas no domínio das informações necessárias e em tempo para que as decisões sejam, efetivamente, coletivas e voltadas para os interesses do coletivo. Isso permite que ações mais participativas sejam, gradativamente, construídas, consolidando-se na **gestão escolar** em uma **perspectiva democrática** que prime pela participação consciente de todos os envolvidos no processo educativo escolar, mesmo que demarcadas pelos limites impostos pela legislação e/ou normativas.

Nessa direção, entende-se o Projeto Político Pedagógico não apenas como um documento, mas como prática, como projeto em movimento, em permanente construção, execução e avaliação. Em um primeiro e mais importante sentido, o PPP se revela como prática reflexiva e coletiva de tomada de decisão, que necessita, concomitantemente, ser sistematizado e organizado para que se constitua também no registro das intencionalidades e das ações coletivas da comunidade escolar, servindo de sustentação a todos os outros planejamentos escolares. Nesse movimento de construção, congrega e explicita os fundamentos e os pressupostos que direcionam as práticas político-pedagógicas da comunidade escolar, indicando quais os princípios que direcionam e mantêm as práticas educativas.

9. Currículo

9.1. Concepção de Currículo

No campo dos pressupostos pedagógicos, há que se deter com afinco na relação ensino e aprendizagem, considerando, sobretudo, o trabalho desenvolvido em sala de aula e nos demais espaços educativos como fundamentais para a socialização e a problematização do conhecimento científico, uma vez que, nas palavras de Saviani (2012), “é o fim a atingir que determina os métodos e processos de ensino-aprendizagem”(SAVIANI, 2012, p. 17). E, nesse caso, à instituição escolar compete, segundo o autor, ensinar o conjunto de conhecimentos essenciais à inserção na cultura letrada, na cultura erudita o que exige, para tanto, a incorporação dos rudimentos da leitura e escrita, bem como das demais áreas do universo letrado e das ciências.

O currículo escolar, por sua vez, expressa uma organização por campo de experiências na Educação Infantil respeitando o objeto de estudo das diferentes áreas. Contudo, busca avançar na superação dos limites que, costumeiramente, se instalam no ato de planejar a ação docente quando pautado por uma visão linear ou fragmentada. É nessa direção que a afirmativa de que “são os fins a atingir que determinam os métodos e processos de ensino e aprendizagem” assume especial relevância, pois sem essa clareza, sem essa definição, quaisquer procedimentos e, possivelmente, quaisquer resultados serão aceitos como viáveis e justificados mediante as condições existentes, retirando da instituição escolar parte significativa de sua responsabilidade frente à transmissão-assimilação do saber sistematizado, que é o pressuposto fundamental para que a instituição escolar cumpra com a função social, de contribuir para emancipação humana.

9.2. Flexibilização do Currículo

A Política Nacional de Educação Especial de 2008 ressalta que “[...] as escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras” (BRASIL, 2008, p. 17-18). Diante do exposto, deve-se considerar que todos os alunos devem ser matriculados na escola comum, e independentemente de suas características biológicas, sociais e psicológicas, devem se apropriar dos conteúdos científicos que estão sendo ensinados.

A psicologia histórico-cultural descreve que “a diversidade de experiências, trajetórias pessoais, contextos familiares, valores e níveis de conhecimento de cada membro do grupo, viabiliza no cotidiano escolar, a possibilidade de trocas, confrontos,

ajuda mútua e consequente ampliação das capacidades individuais e coletivas” (CARNEIRO, 2007, p.17).

Sendo assim, deve-se no contexto da escola comum ofertar as mediações adequadas, para que os alunos/crianças possam efetivamente desenvolver suas FPS para uma educação de qualidade. Para que isso ocorra, são necessárias a elaboração e a implementação de políticas de inclusão na escola.

A LDBEN nº 9.394/96, em seu artigo 59, incisos I e II, destaca: “Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais: I - Currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades; II - terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados; [...]” (BRASIL, 1996, p. 41). Dessa forma, verifica-se uma preocupação em atender às necessidades dos alunos e também assegurar-lhes a efetiva aprendizagem.

O Ministério da Educação apresentou, em 1999, o documento Adaptações Curriculares, Estratégias para a Educação de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais, que esboçou os diferentes níveis de organização das adaptações curriculares, como: “[...] possibilidades educacionais de atuar frente às dificuldades de aprendizagem dos alunos” (BRASIL, 1999, p. 34).

O documento destacou que as adaptações curriculares não devem ser compreendidas apenas como um processo individual: “[...] ou uma decisão que envolve apenas o professor e o aluno. Elas perpassam por três níveis: no âmbito do projeto pedagógico (currículo escolar), no currículo desenvolvido na sala de aula; no nível individual” (BRASIL, 1999, p. 40).

As adaptações curriculares preveem:

[...] a busca de soluções para as necessidades específicas do aluno, não o fracasso na viabilização do processo ensino-aprendizagem. As demandas escolares precisam ser ajustadas, para favorecer a inclusão do aluno. É importante observar que as adaptações focalizam as capacidades, o potencial, a zona de desenvolvimento proximal (nos termos de Vigotsky) e não centralizam nas deficiências e limitações do aluno como tradicionalmente ocorria. (BRASIL, 1999, p. 38).

No Brasil, o termo adaptações curriculares, voltado ao ensino comum, foi citado pela primeira vez no texto da Política Nacional de Educação Especial. E, em 2006, nas Diretrizes Curriculares da Educação Especial para a Construção de Currículos Inclusivos, destacou-se que:

[...] modificações que são necessárias realizar em diversos elementos do currículo básico para adequar as diferentes situações, grupos e pessoas para as quais se aplica. As adaptações curriculares são intrínsecas ao novo conceito de currículo. De fato, um currículo deve contar com adaptações para atender à diversidade das salas de aula, dos alunos. (PARANÁ, 2006, p. 50).

O processo de adaptação/diferenciação curricular não pode ser entendido como uma mera modificação ou acréscimo de atividades complementares na estrutura curricular, pois há aprendizagens imprescindíveis a todos os alunos, das quais não se pode abrir mão. Há saberes que são essenciais como base para outras aprendizagens e que devem ser mantidos, como garantia de igualdade de oportunidades de acesso a outras informações, portanto fundamentais para a construção do conhecimento. Se o que se busca é a igualdade de oportunidades, é preciso aumentar a qualidade da educação oferecida e não diminuí-la.

Para os casos que necessitem de adaptação/diferenciação curricular, ou de organização geral do ensino, recomenda-se um Plano de Atendimento Individualizado para cada aluno, elaborado pelos professores, pela equipe pedagógica da escola em parceria com a Secretaria Municipal de Educação. Nesse sentido, a avaliação psicoeducacional do aluno de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva deve garantir adequações curriculares como estratégias do cotidiano da escola e das necessidades do mesmo. Segundo Oliveira (2008), “Adequações Curriculares são respostas educativas que devem ser dadas pelo sistema educacional para favorecer todos os alunos, possibilitando o acesso ao currículo, sua participação integral e o atendimento às necessidades educacionais especiais” (OLIVEIRA, 2008, p. 140).

Para Minetto (2008), não é um novo currículo, mas sim um currículo dinâmico, que pode ser alterado, pode ser ampliado, para que possa atender realmente todos os alunos. Adaptar o currículo não significa reduzi-lo ou simplificá-lo, mas sim torná-lo acessível. Ele exige que mudanças na estrutura do currículo e na prática pedagógica estejam em consonância com os princípios e diretrizes do Projeto Pedagógico da Escola na perspectiva de um ensino de qualidade a todos. A autora ressalta que:

O currículo flexível que acolhe as adaptações curriculares tem na sua proposta pontos de destaque como, por exemplo, a compreensão de que a decisão da necessidade de adaptações não é individual (do professor ou do orientador), mas sim de responsabilidade de todos os envolvidos e, por isso, distribui responsabilidades, **incluindo a família**. O sucesso não depende somente de uma pessoa, mas da participação de todos. (MINETTO, 2008, p. 67, grifos nossos).

As adaptações curriculares realizam-se em três níveis: adaptações no nível do projeto pedagógico (currículo escolar/Projeto Político Pedagógico - PPP), que devem focar, especialmente, a organização escolar e os serviços de apoio, oferecendo condições estruturais que possam ocorrer no nível de sala de aula e no nível individual; adaptações relativas ao currículo da classe, que se referem, sobretudo, à programação das atividades elaboradas, com o objetivo de que sejam desenvolvidas em sala de aula - a organização e os procedimentos didático-pedagógicos, o como fazer, a organização temporal dos componentes e dos conteúdos curriculares e a coordenação das atividades docentes; e adaptações individualizadas do currículo, que focalizam a atuação do professor na avaliação do processo de aprendizagem e no atendimento a cada aluno.

As Adaptações Curriculares podem ser de Pequeno Porte/Não Significativas e de Grande Porte/Adaptações Significativas. As adaptações de grande porte ou mais significativas: “compreendem ações que são da competência e atribuição das instâncias político-administrativas superiores, já que exigem modificações que envolvem ações de natureza política, administrativa, financeira, burocrática, etc.” (BRASIL, 2000, p.14).

Conforme Brasil (2000), as Categorias de Adaptações Curriculares de Grande Porte são definidas pelos elementos curriculares e se voltam para: adaptações de acesso ao currículo; adaptações de objetivos, adaptações de conteúdos, adaptações do método de ensino e da organização didática, adaptação de sistema de avaliação e adaptação de temporalidade . Quando voltadas à Adaptações de Acesso ao Currículo, referem-se:

[..] a criação de condições físicas, ambientais e materiais para o aluno em sua unidade escolar; a adaptação do ambiente físico escolar; a aquisição do mobiliário específico necessário; a aquisição dos equipamentos e recursos materiais específicos; a adaptação de materiais de uso comum em sala de aula; a capacitação continuada dos professores e demais profissionais da educação; a efetivação de ações que garantam a interdisciplinaridade e a transestorialidade. (BRASIL, 2000, p.14).

As adaptações de Pequeno Porte constituem pequenos ajustes nas ações planejadas a serem desenvolvidas no contexto da sala de aula:

As Adaptações Curriculares de Pequeno Porte (Adaptações Não Significativas) são modificações promovidas no currículo, pelo professor, de forma a permitir e promover a participação produtiva dos alunos que apresentam necessidades especiais no processo de ensino e aprendizagem, na escola regular, juntamente com seus parceiros coetâneos. São denominadas de Pequeno Porte (Não Significativas) porque sua implementação encontra-se no âmbito de responsabilidade e de ação exclusivos do professor, não exigindo autorização, nem dependendo de ação de qualquer outra instância superior, nas áreas política, administrativa, e/ou técnica. As Adaptações Curriculares de Pequeno Porte podem ser implementadas em várias áreas e momentos da

atuação do professor: na promoção do acesso ao currículo, nos objetivos de ensino, no conteúdo ensinado, no método de ensino, no processo de avaliação e na temporalidade. (BRASIL, 2000, p. 8).

Nessa direção, um dos encaminhamentos importantes para o trabalho das adaptações³⁰ curriculares é o atendimento especializado individualizado em sala de aula, pelo professor de apoio (PAEE, PAC), o qual não deve ocorrer de forma isolado, mas articulado com os conteúdos que são trabalhados com a turma toda. Mesmo para os alunos com Deficiência Intelectual, quando ainda não se apropriaram da leitura e da escrita, o conteúdo não deve ser substituído por outros mais simples (currículo paralelo). O encaminhamento a ser adotado é o de fazer o uso de recursos tecnológicos e encaminhamentos em que o mesmo possa ter o acesso ao conhecimento, da mesma forma que os demais, o que irá diferenciar será como, com o quê, quando, avaliar qualitativamente (e quantitativamente, com nota, quando for possível, de acordo com os resultados). As atividades devem sempre ser ativas (não passivas) e, de preferência, cooperativas (com profissionais de apoio, colegas, dentre outros), valorizando sempre a autonomia do aluno, visando sua independência nas atividades escolares.

Ao referir-se à organização do trabalho pedagógico, no momento do planejamento, todos os envolvidos devem considerar ainda a área da avaliação na elaboração dos objetivos e, também, na definição dos conteúdos que serão avaliados em relação à aprendizagem nos diferentes âmbitos do desenvolvimento humano e nas diferentes áreas curriculares. Tal avaliação deve considerar o estilo e o ritmo individual da aprendizagem (que deve constar no relatório de avaliação no contexto), o que equivale a afirmar que os avanços apresentados pelo aluno devem ser analisados em relação à sua própria trajetória escolar e não em relação aos demais colegas de turma, com o foco principal nas possibilidades que o aluno público-alvo possa demonstrar seus conhecimentos sobre os conteúdos estudados, igual aos demais alunos da turma.

Essas informações e considerações devem pautar, inclusive as discussões do pré-conselho e conselho de classe de modo que orientem decisões, inclusive sobre a pertinência da aprovação e/ou retenção de um aluno, uma vez que os tempos necessários à aprendizagem, por vezes, são distintos dos demais alunos, requerendo mais tempo num mesmo ano. Nesse sentido, é possível que a reprovação possa ser um

³⁰O uso do termo adaptação, no entanto, necessita de uma reflexão maior porque adaptar remete à ideia de ajuste mecânico, físico, localizado. Conforme destaca Bueno (2000 apud DALGALO, 2018), adaptar é ajustar uma coisa à outra, amoldar, adequar. Historicamente, Garcia (2007) relata que o termo adaptação curricular foi relacionado ao modelo médico-psicológico no campo da educação especial, com o “[...] sentido de adequar métodos, técnicas e recursos aos diferentes diagnósticos dos alunos, a partir das categorias de deficiência: surdo, cego, deficiente físico, mental, múltiplo, das condutas típicas e das altas habilidades”(GARCIA, 2007, p.17 apud DALGALO, 2018, p. 63).

indicativo de refazer um percurso de aprendizagem que auxilie no processo de desenvolvimento, quando, comprovadamente, os atos de ensino necessários, tenham sido realizados com responsabilidade acadêmica. Com a Avaliação Psicoeducacional no Contexto Escolar, descrita anteriormente, assim como a avaliação do ensino e da aprendizagem, faz-se necessário garantir ao aluno não somente o diagnóstico, mas também condições de se desenvolver no contexto da escola comum, por meio de mediações pedagógicas em suas dificuldades e aprimorar as suas potencialidades.

Por fim, considera-se que a sala de aula inclusiva deve propor um novo arranjo pedagógico, na qual contenham diferentes dinâmicas e estratégias de ensino para todos, e complementação, adaptação e suplementação curricular quando necessários. Sendo assim, a escola, a sala de aula e as estratégias de ensino devem ser modificadas para que o aluno possa se desenvolver e aprender.

9.3. Matriz Curricular

MATRIZ CURRICULAR EDUCAÇÃO INFANTIL- CRECHE		
NRE: Núcleo Regional de Toledo (Cód.27)		MUNICÍPIO: Nova Santa Rosa (Cód.1740)
INSTITUIÇÃO DE ENSINO: ASILDA RÖPKE - C M E I (Cód. 247)		
ENDEREÇO: Avenida Horizontina, 720 - Centro - Nova Santa Rosa - Paraná - CEP: 85930-000		
FONE: (45) 3253-1589		
ENTIDADE MANTENEDORA: Município de Nova Santa Rosa		
CURSO: Ens. Pré Escolar - creche (2100)		
TURNO: Integral	C.H. TOTAL DO CURSO: 5.600 horas relógio	DIAS LETIVOS ANUAIS: 200
ANO DE IMPLANTAÇÃO: 2020		FORMA: Simultânea
OFERTA: Infantil, Infantil 1, Infantil 2, Infantil 3		ORGANIZAÇÃO: Anual
INTERAÇÕES E BRINCADEIRAS		CAMPOS DE EXPERIÊNCIAS
Total de horas relógio semanais		20 horas relógio

10. Conteúdos Socioeducacionais

O estudo dos conteúdos de História e Cultura Afro-brasileira, africana e indígena (Lei nº 11.645/08) perpassam os campos de experiências pertencentes a Matriz Curricular desta instituição, conforme Proposta Pedagógica Curricular integrante deste PPP. Os mesmos são trabalhados durante todos os semestres conforme a divisão dos conteúdos de cada campo de experiência.

11. Sistema, Processo e Critérios de Avaliação

A avaliação dos alunos, a ser realizada pelos educadores infantis e pelo CMEI, é parte integrante da proposta curricular e da implementação do currículo, assumindo um caráter processual, formativo e participativo, sendo um processo contínuo, cumulativo e diagnóstico, com vista a identificar potencialidades e dificuldades de aprendizagem e detectar problemas de ensino, subsidiando as decisões sobre a utilização de estratégias e abordagens de acordo com as necessidades dos alunos, de modo a criar condições de intervir de modo imediato e a mais longo prazo para sanar as dificuldades e redirecionar o trabalho docente.

Segundo o Referencial Curricular do Paraná (PARANÁ, 2018):

[...] o ato de avaliar, em seu contexto escolar, se dá de maneira diagnóstica, na qual a situação de aprendizagem é analisada, tendo em vista a definição de encaminhamentos voltados para a apropriação do conhecimento; de forma contínua, pois acontece a todo o momento do processo de ensino do professor e da aprendizagem do estudante; e de maneira formativa, contribuindo para a sua formação como sujeito crítico, situado como um ser histórico, cultural e social, enfatizando a importância do processo. (PARANÁ, 2018, p.27).

11.1. Avaliação na Educação Infantil

A avaliação é entendida como um processo por meio do qual o professor recolhe e analisa as informações sobre o ensino e a aprendizagem, visando a organização e reorganização das ações pedagógicas. Ela é um componente do processo educativo e, articulada ao planejamento, se constitui em um importante instrumento de análise do trabalho pedagógico e de como a criança se apropria dos conteúdos trabalhados e como constrói estratégias de aprendizagens. Na Educação Infantil os processos avaliativos não interferem na promoção da criança ao Ensino Fundamental, porém, mediante os pressupostos assumidos neste PPP e suas especificidades, a avaliação não se torna menos importante.

A avaliação na Educação Infantil deve ser contínua, levando em consideração os processos vivenciados pelas crianças, resultado de um trabalho intencional do professor.

Os objetivos de aprendizagem, os saberes e os conhecimentos previstos são pontos de referência para a definição dos instrumentos e critérios a serem utilizados para a configuração da avaliação nessa etapa do processo de escolarização, bem como a especificidade dessa faixa etária, a qual delimita a utilização de alguns instrumentos em detrimento de outros, exigindo uma atenção pedagógica por parte do(a) educador(a) infantil para que a avaliação cumpra suas funções diagnóstica e formativa.

Nesse contexto, destacam-se, aqui, alguns dos instrumentos que podem ser utilizados nessa etapa, incluindo os cuidados que exigem por parte de quem os utiliza:

a) **A observação:** é um instrumento amplamente utilizado na Educação Infantil e requer atenção especial no sentido de saber o que é que está sendo observado, por que é importante observá-lo e quem será observado naquele determinado momento. O “o que” e o “por que” são definidos nos objetivos de aprendizagem que são traçados para serem alcançados a partir do trabalho realizado com cada turma da Educação Infantil, com base no PTD. O “quem” será definido pelo professor, tomando o cuidado de observar todas as crianças, porém, em momentos diferentes, a fim de comparar o desenvolvimento de cada criança em relação a si própria, ao longo do processo de intervenção, tomando como referencial os objetivos propostos, os saberes e os conhecimentos.

A observação requer a utilização de recursos específicos para o registro do acompanhamento, o qual pode ser feito por meio de fichas, no decorrer da observação, ou logo após tê-la realizado. Ao observar, tendo como parâmetro os objetivos estabelecidos, evita-se a comparação de uma criança com a outra, fator que é proibido por determinação legal. Quando são utilizadas fichas com roteiros de critérios, é importante que se adote campos para registros específicos e que contemplem aspectos que foram observados e os que, por ventura, não foram suficientes para identificar a condição da aprendizagem e do desenvolvimento da criança.

b) **A participação:** ao interagir, ao desenvolver as atividades em grupos, nas brincadeiras, no desenvolvimento das atividades individuais, nas trocas, a participação se revela nas diversas atividades. Por conta disso, é importante que o olhar atento do professor seja capaz de captar onde precisará intervir para auxiliar, pois a participação é reveladora dos questionamentos da criança, das suas possibilidades de interação, demonstrando em quais aspectos o docente precisará agir com maior atenção. O uso da participação como instrumento de avaliação pressupõe a utilização dos registros de forma permanente, a fim de evitar equívocos.

A observação e a participação são instrumentos que, comumente, se integram como instrumentos de avaliação. A participação, por sua vez, carrega a especificidade de se constituir instrumento e também critério de avaliação. A participação por parte da criança, o momento em que ela participa e que interage, é instrumento a ser utilizado junto ao aluno da Educação Infantil. A forma como ele o faz e o envolvimento que dispensa se constituem no critério utilizado pelo professor para avaliar a participação dessa criança.

c) **O portfólio:** trata-se de um recurso para o acompanhamento individual, podendo ser introduzido, com melhores resultados, no trabalho realizado com crianças a partir de dois anos de idade. Pressupõe o registro, por parte do professor, de situações de aprendizagem e do desenvolvimento da criança, bem como a seleção de atividades realizadas em diferentes momentos, com o intuito de servir de suporte para a análise dos avanços realizados por cada uma das crianças de forma individual, captando a singularidade de cada uma, na relação com os conteúdos curriculares. Nele constam as atividades realizadas pelos alunos e também pelo professor, possibilitando-lhe, ao final de um período, analisar a evolução de cada aluno, diante dos objetivos que foram propostos no PTD. O portfólio constitui um memorial que ampara a análise sobre as aprendizagens, servindo de base e auxiliando, inclusive, na tomada de decisões sobre os atos de ensino.

d) **Relatório:** é um instrumento de acompanhamento do desenvolvimento da criança, que permite uma análise reflexiva com relação ao processo de aprendizagem de cada uma. Segundo Hoffmann (2000), o relatório de avaliação é o registro que historiciza o processo de construção de conhecimento e provoca o olhar reflexivo do professor sobre os desejos, interesses, conquistas, possibilidades e limites no desenvolvimento da criança, tornando-a partícipe. Nesse sentido, o relatório de acompanhamento possibilita a interação criança/professor na construção do conhecimento de forma contextualizada, tendo como ponto de reflexão os critérios previamente estabelecidos no planejamento.

Os registros da avaliação na Educação Infantil na no Centro Municipal de Educação Infantil Asilda Röpke ocorre **semestralmente**, através de um **Parecer Descritivo**, como orienta a Deliberação 02/14 – CEE e a Instrução 04/2017 - SEED/SUED, contendo os diferentes aspectos do desenvolvimento e da aprendizagem da criança, conforme a periodicidade escolar adotada que é **semestral**.

12. Atuação das Instâncias Colegiadas

Algumas características da gestão escolar democrática são: o compartilhamento de decisões e informações, a preocupação com a qualidade da educação e com a relação custo-benefício, a transparência (capacidade de deixar claro para a comunidade como são usados os recursos da escola, inclusive os financeiros).

Compartilhar decisões significa envolver pais, alunos, professores e outras pessoas da comunidade na administração escolar. Quando as decisões são tomadas pelos principais interessados na qualidade da escola, a chance de que dêem certo é bem maior.

Os segmentos sociais organizados, legalmente instituídos, regidos por Estatutos e Regulamentos próprios, reconhecidos como instâncias colegiadas de representação da comunidade escolar são: Conselho Escolar e APMF.

Caberá às instâncias colegiadas colaborar com a equipe gestora nas medidas pedagógicas para os casos de indisciplina, bem como, acompanhar, avaliar e encaminhar à Rede de Proteção Social dos Direitos de Crianças, as situações, quando necessário

12.1. Associação dos Pais, Mestres e Funcionários –APMF

A Associação de Pais, Mestres e Funcionários é um órgão formado não somente por pais, mas também com a participação de toda a comunidade do Centro, onde aqueles envolvidos no processo são igualmente responsáveis pelo sucesso da Educação da Escola Pública que objetiva dar apoio à Direção, primando pelo entrosamento entre pais, alunos, funcionários e toda a comunidade, com as atividades socioeducativas, culturais e desportivas.

Uma de suas grandes responsabilidades é discutir, colaborar e participar das decisões coletivas sobre as ações da equipe pedagógica-administrativa e do Conselho, visando a assistência ao educando, o aprimoramento do ensino e a integração família-comunidade.

A APMF é uma instituição auxiliar da escola responsável pelo recebimento e aplicação das verbas públicas repassadas às escolas e pelo recebimento de doações, possui um estatuto próprio onde está definido suas reais funções e atribuições de cada membro da instituição.

A APMF possui um estatuto próprio onde está definido suas reais funções e atribuições de cada membro da instituição.

Os membros da APMF são eleitos a cada dois anos, podendo ser reeleitos por mais dois mandatos.

A APMF possui os seguintes objetivos:

- Discutir, no seu âmbito de ação, sobre ações de assistência ao educando, de aprimoramento do ensino e integração família - escola - comunidade, enviando sugestões em consonância com a Proposta Pedagógica, para apreciação do Conselho Escolar e equipe - pedagógica - administrativa.

- Prestar assistência aos educandos, professores e funcionários, assegurando-lhes melhores condições de eficiência escolar, em consonância com a Proposta Pedagógica do Estabelecimento de Ensino.

- Buscar a integração dos segmentos da sociedade organizada, no contexto escolar, discutindo a política educacional, visando sempre a realidade dessa comunidade.

- Promover o entrosamento entre pais alunos, professores e funcionários e toda a comunidade, através de atividades sócio-educativas e culturais e desportivas, ouvido o Conselho Escolar.

- Representar os reais interesses da comunidade escolar, contribuindo dessa forma, para a melhoria da qualidade de ensino, visando uma escola pública, gratuita e universal.

- Gerir e administrar os recursos financeiros próprios e os que lhes forem repassados através de convênios, de acordo com as prioridades estabelecidas em reunião conjunta com o Conselho Escolar, com registro em livro ata.

- Colaborar com a manutenção e conservação do prédio escolar e suas instalações, conscientizando sempre a comunidade sobre a importância desta ação.

12.2. Conselho de Classe

O Conselho de Classe é órgão colegiado de natureza consultiva e deliberativa em assuntos didático-pedagógicos, fundamentado no Projeto Político-Pedagógico/Proposta Pedagógica e regulamentado pelo Regimento Escolar, com objetivo de analisar as ações educacionais, indicando alternativas que busquem garantir a efetivação do processo de ensino-aprendizagem.

É o momento em que professores, equipe pedagógica e direção se reúnem para discutir, avaliar as ações educacionais e indicar alternativas que busquem garantir a efetivação do processo de ensino e aprendizagem dos estudantes.

A finalidade da reunião do Conselho de Classe, após analisar as informações e dados apresentados pelo educador infantil, monitor/atendente de creche, é a intervenção em tempo hábil no processo ensino-aprendizagem, oportunizando aos estudantes formas diferenciadas de apropriar-se dos conteúdos curriculares. É da responsabilidade da coordenação pedagógica organizar as informações e dados coletados a serem analisados no Conselho de Classe.

O Conselho de Classe nesta instituição de ensino é organizado a partir de duas dimensões:

I. Conselho de Classe, composto pela equipe gestora – direção, coordenação pedagógica, secretário, professores e outros membros da comunidade escolar – que se reúnem para discutir os dados, problemas e proposições levantados.

II. Pós-Conselho, são os encaminhamentos das ações previstas no Conselho de Classe, que podem implicar em: retomada do PTD (conteúdos, encaminhamentos metodológicos, recursos, critérios e instrumentos de avaliação), retorno aos pais ou responsáveis e aos estudantes, além de encaminhamentos para situações mais específicas e individuais.

As reuniões do Conselho de Classe serão lavradas em livro ata, pelo(a) secretário(a) da escola, como forma de registro e divulgação das decisões tomadas.

São atribuições do Conselho de Classe:

- Analisar as informações sobre os conteúdos curriculares, encaminhamentos metodológicos e práticas avaliativas que se referem ao processo de ensino-aprendizagem;
- Propor procedimentos e formas diferenciadas de ensino e de estudos para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem;
- Estabelecer mecanismos de recuperação de estudos, concomitantes ao processo de aprendizagem, que atendam às reais necessidades dos estudantes, em consonância com a Proposta Pedagógica Curricular desta instituição de ensino;
- Discutir o processo de avaliação de cada turma, analisando os dados qualitativos e quantitativos do processo de ensino-aprendizagem;
- Atuar com corresponsabilidade na decisão sobre a possibilidade de avanço dos estudantes para o ano subsequente ou retenção, após a apuração dos resultados finais, levando-se em consideração o seu desenvolvimento integral;
- Acompanhar o processo de atendimento pedagógico domiciliar ao estudante impossibilitado de frequentar as aulas por problemas de saúde ou por licença maternidade, devidamente comprovados por atestado/laudo médico, conforme dispositivos legais;
- Analisar os documentos dos estudantes solicitantes de revisão do aproveitamento escolar (resultado final), recebidos na secretaria desta instituição de ensino, no prazo de até 48 (quarenta e oito) horas, após sua divulgação em edital;
- Divulgar, por meio de edital, o resultado da análise do aproveitamento escolar imediatamente após o término da revisão;
- Reanalisar os documentos dos estudantes solicitantes, recebidos na secretaria desta instituição de ensino no prazo de 24 (vinte e quatro) horas após a divulgação do

resultado da revisão, prevista no item anterior, em conformidade com as orientações emanadas pela SEED;

- Divulgar, por meio de edital, o resultado da reanálise do aproveitamento escolar imediatamente após o término da revisão.

O Conselho de Classe é constituído pelo diretor, coordenação pedagógica, secretário e docentes, para que sejam atendidos nas especificidades dessa oferta, implementados no âmbito escolar e da representação facultativa dos estudantes, dos pais ou responsáveis.

Todas as ações e os encaminhamentos do processo pedagógico devem ser registrados em ata.

12.3. Conselho Escolar

O Conselho Escolar é um órgão colegiado, representativo da Comunidade Escolar, de natureza deliberativa, consultiva, avaliativa e fiscalizadora, sobre a organização e realização do trabalho pedagógico e administrativo da instituição escolar em conformidade com a legislação educacional vigente e orientações da mantenedora, tem como principal atribuição, aprovar e acompanhar a Proposta Pedagógica e o Regimento do Centro. Acreditamos que os voluntários e parceiros podem ter um papel fundamental no fortalecimento das instâncias de gestão democrática da escola, integrando-se ativamente a elas, divulgando sua existência, finalidades e ações.

A ação do Conselho Escolar deverá sempre estar fundamentada nos pressupostos de que a educação é um direito inalienável de todo cidadão e que a escola deve garantir o acesso e a permanência a todos que pretendem estudar, assegurar a universalização e gratuidade na educação como um dever do estado, trabalhar em prol da democratização da gestão escolar, sendo isto responsabilidade de todos os sujeitos que constituem a comunidade escolar, defender o trabalho pedagógico escolar numa organização em dimensão coletiva, privilegiando a legitimidade, a transparência, a cooperação, a responsabilidade, o respeito, o diálogo e a interação em todos os aspectos pedagógicos, administrativos e financeiros do Centro.

São atribuições do Conselho Escolar:

- Discutir, analisar, acompanhar e definir as metas e prioridades para cada exercício letivo em conjunto com a equipe da instituição de ensino;
- Deliberar sobre o Projeto Político Pedagógico da Instituição;
- Acompanhar e Avaliar a execução do Projeto Político Pedagógico;

- Acompanhar e avaliar o desempenho da instituição, tendo em vista as metas e prioridades definidas;
- Colaborar na discussão e cumprimento do Calendário Escolar, observando as normas estabelecidas pela Secretaria Municipal de Educação e legislação vigente;
- Participar do processo de discussão, elaboração e/ou alteração do Regimento Escolar, incluindo nele as competências e funcionamento do Conselho Escolar;
- Deliberar sobre o Regimento Escolar da Instituição de Ensino;
- Convocar Assembleia Geral, quando houver a necessidade de discussão de algum assunto pertinente a sua competência;
- Tomar conhecimento das avaliações interna e externa da instituição e contribuir na elaboração de planos que visem à melhoria da qualidade de ensino;
- Discutir e elaborar, no âmbito da instituição, o plano de formação continuada e permanente dos conselheiros escolares, visando qualificar a atuação de seus membros;
- Participar da formação para conselheiros escolares quando ofertada pela Secretaria Municipal de Educação no 1º (primeiro) ano de vigência e ou através de programas disponíveis em plataformas de domínio público, nas modalidades presenciais ou à distância;
- Participar da elaboração e aprovação do Plano de Aplicação de recursos financeiros oriundos de transferências, repasses, programas ou captados pela Associação de Pais, Mestres e Funcionários - APMF, em consonância com a legislação vigente e o Projeto Político Pedagógico e o Regimento Escolar;
- Acompanhar e fiscalizar a gestão administrativa, pedagógica e financeira da instituição interna de ensino, respeitando a legislação específica de cada caso;
- Coordenar o processo de discussão, elaboração, alteração e aprovação do regimento interno do Conselho Escolar;
- Definir critérios para a utilização do prédio escolar para outras atividades, que não as de ensino, observando o princípio da integração escola/comunidade e os dispositivos legais emanados da mantenedora;
- Sugerir estratégias que viabilizem ou não a ampliação do tempo de permanência do aluno, observadas as possibilidades da instituição de ensino e da comunidade escolar, bem como as orientações da Secretaria Municipal de Educação;
- Opinar sobre a adoção de medida administrativa ou disciplinas em caso de violência física ou moral envolvendo profissionais da educação e alunos no âmbito da

instituição de ensino, respeitando as normas vigentes e o Regimento Escolar, comunicando os fatos à autoridade competente;

- Acompanhar o desenvolvimento das atividades da direção e coordenação pedagógica da instituição;
- Analisar a prestação de contas da equipe diretiva da instituição;
- Mediar e decidir, nos limites da legislação, sobre eventuais impasses de natureza administrativa e/ou pedagógica esgotada as possibilidades de solução pela equipe escolar;
- Zelar pela publicidade de seus atos e das ações da equipe diretiva da instituição;
- Desempenhar demais funções inerentes à sua atribuição.

13. Proposta de Organização da Hora Atividade

Com o objetivo de atender o que regulamenta a Lei 9394/96, bem como a Instrução 02/2004 - SUED_PR, a hora atividade deve ser um período reservado à estudo, planejamento e avaliação, devendo favorecer o trabalho coletivo dos professores. De acordo com o Plano de Cargos e Carreira do Magistério Lei 2056/2019, às horas destinadas às atividades complementares, ficam garantido o percentual de 33% da jornada semanal de trabalho para hora atividade.

Para o cumprimento da hora-atividade são asseguradas as seguintes atividades:

I- No cômputo da carga horária da hora-atividade serão considerados:

- a. Estudos individuais e/ou grupos de estudo;
- b. Preparação e avaliação do trabalho pedagógico;
- c. Reuniões com a comunidade escolar;
- d. Conselho de Classe;
- e. Palestras, Oficinas, Seminários e/ou Cursos de aperfeiçoamento profissional;
- f. Conferências educacionais e/ou audiências públicas na área da educação;
- g. Participação em reuniões pedagógicas e/ou estudos administrativos pertinentes a área educacional.
- h. Colaboração com a administração da instituição educacional e/ou SMEC;

Durante a hora atividade do educador, os alunos são atendidos por outro educador que realiza atividades nos seguintes campos de experiências:

Corpo, Gestos e Movimentos: trata-se de um campo de experiências que se refere aos saberes e aos conhecimentos do próprio corpo, dos seus movimentos e dos

seus cuidados, uma vez que o corpo é para a criança um meio de expressão e comunicação que a auxilia na sua relação com o mundo.

Traços, Sons, Cores e Formas: é o campo que se refere ao saberes, aos conhecimentos e a expressão por meio das diferentes linguagens (visual, musical, cênica) das manifestações artísticas e culturais e de recursos tecnológicos, favorecendo o desenvolvimento do senso estético e crítico, da sensibilidade, da criatividade e da expressão pessoal.

Escuta, Fala, Pensamento E Imaginação: refere-se ao campo de experiências relacionado aos saberes e aos conhecimentos do uso social da fala e da escrita, possibilitando expressar ideias, desejos e sentimentos por meio da fala, do desenho e das tentativas espontâneas de escritas, de modo a inserir a criança em diferentes experiências e vivências com diferentes suportes de gêneros do discurso. Nesse campo de experiências, encontram-se os saberes e os conhecimentos que visam a familiarizar a criança com os livros, ensinando-a a diferenciar a ilustração da escrita, bem como a perceber a direção da própria escrita, distinguindo letras e números de outros sinais gráficos utilizados na linguagem escrita. Envolve um universo de experiências que insere a criança na oralidade (escuta e fala) e, portanto, em processos de interação mediados de forma intencional, visando à construção de saberes essenciais à apropriação da linguagem escrita.

14. Proposta de Articulação da Instituição com a Família e Comunidade

Ao entender que a Educação Infantil tem uma função diferenciada e complementar à ação da família considera-se que o contato entre a família e o educador é uma questão primordial, que convém cuidar e fazer funcionar. Na Educação Infantil, o contato entre os pais, as mães e os educadores costumam ser mais frequentes que nas outras etapas.

Estes contatos informais permitem por diversas razões um conhecimento progressivo dos agentes educadores da criança e ajudam os pais e as mães a ter uma maior segurança em deixar seus filhos na escola.

As relações entre a família e o professor devem concretizar o objetivo geral de compartilhar a ação educativa em alguns âmbitos mais específicos:

- Conhecer a criança.
- Estabelecer critérios educativos comuns.
- Oferecer modelos de intervenção e relação com as crianças.
- Ajudar a conhecer a função educativa da escola.

A criança ao ingressar no CMEI já passou um tempo com a família e já possui uma série de experiências adquiridas com a família. Os professores precisam saber quem é a criança, seus ritmos, pautas de relacionamento que estabelece com as pessoas, o que gosta e o que não gosta. Conhecer a criança envolve alguns contatos para aprofundar este conhecimento, como descobrir nas mudanças que os pais observam nos filhos e que podem ser atribuídas ao fato de ir à escola. A escola representa uma ampliação importantíssima do meio pelo qual a criança interage: adultos diferentes, outros companheiros, espaços físicos e objetos distintos, novas pautas de relação, etc.

Ao frequentar o CMEI a criança está começando a ser ela mesma, a diferenciar-se das outras e a construir sua própria identidade.

Ao estabelecer critérios educativos comuns, um caso específico é o das famílias de crianças com necessidades educativas especiais, provocadas por condições pessoais ou do tipo social. Não pode-se generalizar, pois, cada caso é diferente; porém convém ter presente que essas famílias estão aprendendo a aceitar que o seu filho ou a sua filha são diferentes e que tal aprendizagem é bastante difícil, podendo provocar uma ampla gama de sentimentos: culpabilidade, agonia, incompetência, exigência desmedida aos educadores e as educadoras, proteção excessiva do filho ou da filha, negociação do problema.

Os sentimentos interferem tanto na interação com a criança como na relação com a família, que pode ser menos fluída do que desejável. Esses sentimentos podem ser atenuados, se for possível conversar e rever a orientação para administrar a situação.

Nesses casos, a intervenção de outros profissionais – psicopedagogos, terapeutas, fonoaudiólogo, psicólogos, etc. – faz-se necessário porque contribui dando segurança tanto para os pais como para os educadores. Todos devem colaborar; os pais, as crianças são os maiores beneficiados do trabalho e do acompanhamento da equipe de profissionais técnicos. Cada um precisa compartilhar as mensagens e os critérios trabalhados com os pais e as mães, para garantir segurança no trabalho desenvolvido.

Os trabalhos desenvolvidos pelas crianças são expostos no corredor da instituição e na sala e sempre que realizam trabalhos com sucatas ou registros em folhas as crianças compartilham com os pais levando-os no final de cada semestre para casa. Os pais têm acesso livre a instituição sempre que necessitar entrar em contato com a criança ou com pessoas ligadas a instituição. A forma de comunicação com os pais acontece através da agenda que a criança possui, bem como os pais também podem enviar informações por escritas na mesma para os professores.

Sempre que surgem situações de dúvidas convoca-se reunião com os pais interessados, com a equipe da Secretaria de Educação e Educadores da instituição, para solucionar e levantar sugestões de melhoria no trabalho dentro da instituição.

15. Proposta de Inclusão Educacional

15.1. A Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva

A proposta da Educação Especial no Brasil se constituiu na segunda metade do século XX, no momento histórico marcado por lutas contra as práticas excludentes e discriminatórias, quando surgiram os movimentos organizados das pessoas com deficiências, “[...]reivindicando o fim das práticas e das concepções segregativas e a adoção de medidas favoráveis a sua inclusão nos diferentes espaços e atividades sociais” (CARVALHO, 2009, p. 10).Essas reivindicações fizeram parte de documentos internacionais e nacionais que preconizaram o fim do extermínio ou do abandono, da institucionalização e da integração, exigindo-se dos governantes o reconhecimento dos direitos das pessoas com deficiências “[...] à igualdade de oportunidades e de participação na sociedade por meio da implementação de leis que apoiem seus direitos enquanto seres humanos” (CARVALHO, 2009, p. 10).

Desde então, a construção de propostas educacionais inclusivas, para atender de forma qualitativa aos educandos, público-alvo da Educação Especial, tem sido um desafio para os educadores brasileiros envolvidos direta e indiretamente nessa luta, pois considera-se que, apesar dos avanços já conquistados, tem-se muito o que produzir e sistematizar para a continuidade de uma proposta na perspectiva inclusiva.

De acordo com Brasil (2008), a Educação Especial Inclusiva perpassa por todos os níveis e modalidades, desde “a educação infantil, onde se desenvolvem as bases necessárias para a construção do conhecimento e seu desenvolvimento global”; no Ensino Fundamental, “para apoiar o desenvolvimento dos educandos, constituindo oferta obrigatória dos sistemas de ensino, deve ser realizado no turno inverso³¹ ao da classe comum, na própria escola, em outra escola da rede pública ou centro especializado que realize esse serviço educacional”; na Educação de Jovens e adultos, na Educação Profissional, Educação Superior em que “possibilitam a ampliação de oportunidades de escolarização, formação para a inserção no mundo do trabalho e efetiva participação social”; e também na educação indígena, do campo e quilombola que “deve assegurar

³¹Ou seja, no contraturno. Refere-se, nesse caso, ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) da Sala de Recursos Multifuncional ou do Centro de Atendimento Especializado(CAE).

que os recursos, serviços e atendimento educacional especializado estejam presentes nos projetos pedagógicos construídos com base nas diferenças socioculturais desses grupos” (BRASIL, 2008, p. 14).

É essencial nesse contexto apresentar as áreas que serão aqui apresentadas: deficiência intelectual; deficiência física e deficiência física neuromotora; deficiência visual; surdocegueira; deficiência auditiva e surdez e transtorno do espectro autista.

A partir das concepções já explicitadas, é necessário conhecer, conceituar e compreender sobre as áreas da modalidade Educação Especial. Reitera-se que neste PPP e na PPC entende-se o homem em sua totalidade, compreendendo-o como sujeito nos “aspectos social, cultural, psicológico, considerando os aspectos biológico e cognitivo que juntos tecem e constituem cada sujeito em suas especificidades” (ALVES, 2017, p. 114).

Por ora, apresentam-se as áreas conforme as Diretrizes Nacionais e Estaduais do Paraná, para a Educação Especial na Educação Básica, pois a maior parte dos municípios da região Oeste do Paraná segue essas normativas como base legal para organizar o AEE.

15.1.1. Deficiência Intelectual

De acordo com a Associação Americana de Deficiência Intelectual e de Desenvolvimento - AADID2 - (2010), pode-se definir a pessoa com Deficiência Intelectual (DI) aquela que tem o funcionamento do intelecto significativamente inferior à média, manifestando-se antes dos 18 anos e com limitações associadas a duas ou mais habilidades adaptativas. Essas podem ser: comunicação, habilidades sociais, cuidados pessoais, saúde, segurança, habilidades acadêmicas, utilização dos recursos da comunidade, lazer e trabalho³².

Na Educação Infantil as atividades lúdicas são mediações para desenvolver o potencial cognitivo, psicomotor, social e afetivo da criança, lembrando que se deve sempre respeitar o seu nível de desenvolvimento, promovendo aulas que provoquem criatividade, abstração, análise, crítica, afetividade, enfim, as Funções Psicológicas Superiores (FPS). Ressalta-se, portanto, que cabe a todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem dos alunos com DI lembrar que a partir da aprendizagem, ocorre o desenvolvimento, pois o ensino dos conhecimentos científicos em um ambiente educativo promove o desenvolvimento da capacidade de abstração, de atenção

³²Da mesma forma que encontra-se no Decreto nº 5.296/2004.

concentrada, de memória, do pensamento e de outras funções que caracterizam o ser humano.

15.1.2. Deficiência Física

De acordo com o Decreto nº 5.296/2004, em seu artigo 70, Inciso I, as pessoas com Deficiência Física (DF) apresentam,

[...] alteração completa ou parcial de um ou mais segmentos do corpo humano, acarretando o comprometimento da função física, apresentando-se sob a forma de paraplegia, paraparesia, monoplegia, monoparesia, tetraplegia, tetraparesia, triplegia, triparesia, hemiplegia, hemiparesia, ostomia, amputação ou ausência de membro, paralisia cerebral, nanismo, membros com deformidade congênita ou adquirida, exceto as deformidades estéticas e as que não produzam dificuldades para o desempenho de funções. (BRASIL, 2004, p. 12).

A Orientação nº 004/2018-DEE, caracteriza o aluno com Deficiência Física Neuromotora (DFN):

[...] aquele que apresenta comprometimento motor acentuado, decorrente de sequelas neurológicas que causam alterações funcionais nos movimentos, na coordenação motora e na fala, requerendo a organização do contexto escolar no reconhecimento das diferentes formas de linguagem que utiliza para se comunicar ou para comunicação. (PARANÁ, 2018, p. 3).

Na escola, os alunos identificados e avaliados nessa área demandam condições de acessibilidade, mobiliário adaptado, utilização de tecnologias assistivas, comunicação alternativa e aumentativa, mediação e apoios para a aprendizagem e desenvolvimento, nos aspectos pedagógicos, psicológicos e sociais.

No fascículo VI – Recursos Pedagógicos Acessíveis e Comunicação Aumentativa e Alternativa (BRASIL, 2010), indica-se que:

Os recursos selecionados pelo professor do AEE para solucionar as dificuldades funcionais dos alunos podem ser de alta ou baixa tecnologia. Recursos de baixa tecnologia são os que podem ser construídos pelo professor do AEE e disponibilizados ao aluno que os utiliza na sala comum ou nos locais onde ele tiver necessidade deles. Recursos de alta tecnologia são os adquiridos após a avaliação das necessidades do aluno, sob a indicação do professor de AEE. Para descrever a utilização de recursos pedagógicos de acessibilidade na escola, temos de estar atentos às características do aluno, à atividade proposta pelo professor e aos objetivos educacionais pretendidos na atividade em questão. Diversas atividades exigem dos alunos competências como leitura, escrita, produção gráfica, manifestação oral, exploração de diversos ambientes e materiais. A dificuldade do aluno com deficiência para realizar essas

atividades acaba limitando ou impedindo sua participação na turma. (BRASIL, 2010, p. 9).

Umas das alternativas para esse trabalho são as Picture Exchange Communication System (PECS), na tradução para o português, refere-se a um Sistema de Comunicação por Troca de Imagens, que são utilizados símbolos de comunicação pictórica. “Uma característica importante desse sistema simbólico é a sua transparência, ou seja, a sua capacidade de apresentar imagens que são facilmente reconhecidas tanto por crianças quanto por adultos³³” (BRASIL, 2010, p. 24).

Para o AEE e para a inclusão desse aluno, na sala de aula do ensino comum, oferta-se o Professor de Apoio à Comunicação Alternativa (PAC), estabelecido na Instrução nº 002/2012 – SUED/SEED³⁴, “[...] que atua no contexto da sala de aula, nos estabelecimentos de Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos, onde o apoio se fundamenta na mediação da comunicação entre o aluno, grupo social e o processo de ensino e aprendizagem, cujas formas de linguagem oral e escrita se diferenciam do convencionado” (PARANÁ, 2012, p. 1).

15.1.3. Deficiência Visual

A pessoa com Deficiência Visual (DV) é o indivíduo cego ou com baixa visão. Segundo o Decreto nº 5.296/2004, em seu artigo 70, Inciso III, a cegueira e a baixa visão são definidas da seguinte forma:

[...] na qual a acuidade visual é igual ou menor que 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; a baixa visão, que significa acuidade visual entre 0,3 e 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; os casos nos quais a somatória da medida do campo visual em ambos os olhos for igual ou menor que 60º; ou a ocorrência simultânea de quaisquer das condições anteriores (BRASIL, 2004, p. 12).

As pessoas cegas necessitam do sistema de escrita da leitura em relevo denominado Sistema Braille, e também utilizam-se das tecnologias assistivas³⁵, como os softwares leitores de tela e os livros digitais acessíveis³⁶.

³³Fascículo VI - Recursos Pedagógicos Acessíveis e Comunicação Aumentativa e Alternativa/SEESP/MEC, de 2010.

³⁴Disponível em:

<<http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=683>>. Acesso em: 28/06/2019.

³⁵Pesquisar no site: <<http://www.portalassistiva.com.br/pranchas/atividades.php?opcao=51>>. Acesso em: 08/07/2019.

³⁶[...] Atualmente o Sistema utilizado é o formato EPUB3, nova versão do padrão aberto de publicações digitais rompendo com diversas limitações da implementação atual: maiores recursos para layout e estruturação do conteúdo, interatividade, animações, áudio, vídeo, tipografia avançada, suporte a fórmulas

As pessoas com Baixa Visão apresentam acuidade visual variável, mas, geralmente, a baixa visão é definida como uma condição na qual a visão da pessoa não pode ser totalmente corrigida por óculos, interferindo em suas atividades diárias, como na leitura, necessitando de ampliação de material e auxílio na locomoção.

O fascículo III - Os Alunos com Deficiência Visual: Baixa Visão e Cegueira, (BRASIL, 2010) apresenta contribuições e orientações para o AEE nessa área. E com relação aos alunos com baixa visão, o documento indica que os principais auxílios são os ópticos e não ópticos, sendo que

Os auxílios ópticos são lentes ou recursos que possibilitam a ampliação de imagem e a visualização de objetos, favorecendo o uso da visão residual para longe e para perto. Exemplos de auxílios ópticos são lupas de mão e de apoio, óculos bifocais ou monolares e telescópios, dentre outros, que não devem ser confundidos com óculos comuns. A prescrição desses recursos é da competência do oftalmologista que define quais são os mais adequados à condição visual do aluno. (BRASIL, 2010, p. 11).

E quanto aos auxílios não ópticos, esses referem-se:

[...] às mudanças relacionadas ao ambiente, ao mobiliário, à iluminação e aos recursos para leitura e para escrita, como contrastes e ampliações, usados de modo complementar ou não aos auxílios ópticos, com a finalidade de melhorar o funcionamento visual. Incluem, também, auxílios de ampliação eletrônica e de informática. São considerados auxílios não-ópticos: iluminação natural do ambiente; uso de lâmpada incandescente e ou fluorescente no teto; contraste nas cores, por exemplo: branco e preto, preto e amarelo; visores, bonés, oclusores laterais; folhas com pautas escuras e com maior espaço entre as linhas; livros com texto ampliado; canetas com ponta porosa preta ou azul-escura; lápis (6b) com grafite mais forte; colas em relevos coloridas ou outro tipo de material para marcar objetos ou palavras; prancheta inclinada para leitura; tiposcópio: dispositivo para isolar a palavra ou sentença; circuito fechado de televisão (CCTV): consiste em um sistema de câmera de televisão acoplado a um monitor que tem por finalidade ampliar o texto focalizado pela câmera; lupa eletrônica: recurso usado para ampliação de textos e imagens. (BRASIL, 2010, p. 12).

O trabalho do AEE para os alunos cegos deve ser organizado principalmente na Sala de Recursos Multifuncional Tipo 2, a partir do estudo de caso, de todos os aspectos que envolvem sua aprendizagem e desenvolvimento, visando à sua autonomia e independência. Pata tanto, na escola, é necessário observar todos os obstáculos que podem dificultar esse processo e as possibilidades desse trabalho, tais como:

matemáticas, narração de texto em voz alta, acessibilidade, entre outros *goodies*, abraçando uma maior diversidade de publicações, para múltiplas plataformas". Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/projovem-campo-saberes-da-terra/194-secretarias-112877938/secad-educacao-continuada-223369541/17435-projeto-livro-acessivel-novo>>. Acesso em: 28/06/2019.

[...] a dificuldade de identificação; a concepção de que a deficiência ocasiona dificuldade de aprendizagem; a falta de acesso ou adaptação de conteúdos escolares; a ausência de acessibilidade arquitetônica, nos materiais didático-pedagógicos e demais recursos de tecnologia; e o não reconhecimento das necessidades educacionais específicas e das potencialidades destes alunos. O conhecimento de recursos tecnológicos disponíveis que favoreçam o funcionamento visual e a acessibilidade é imprescindível no processo de escolarização dos alunos com deficiência visual. Além de conhecê-los, o professor do AEE deve saber utilizá-los e orientar os professores do ensino comum quanto ao uso desses recursos na sala de aula e fora dela. Dessa forma, compete aos educadores, gestores e de mais profissionais da escola preparar o ambiente, criando condições para o acesso, participação e aprendizagem dos alunos com deficiência visual. (BRASIL, 2010, p. 55).

Os principais apoios nessa área são os serviços ofertados pelo Centro de Apoio Pedagógico para Atendimento às Pessoas com Deficiência Visual (CAPs)³⁷, nas Salas de Recursos Multifuncionais Tipo 2 e/ou Centro de Atendimento Educacional Especializado na área da Deficiência Visual – CAE-DV³⁸.

15.1.4. Surdocegueira

O Ministério da Educação dispõe em sua página oficial o Programa de Atendimento e Apoio ao Surdocego (PAAS)³⁹, que conceitua essa área como:

[...] uma deficiência singular que apresenta perdas auditivas e visuais concomitantemente em diferentes graus, levando a pessoa com surdocegueira a desenvolver diferentes formas de comunicação para entender e interagir com a sociedade. O indivíduo surdocego necessita de um atendimento educacional especializado diferente daquele destinado ao cego ou ao surdo, por se tratar de uma deficiência única com características específicas principalmente no que se refere à comunicação, à informação e à mobilidade. (BRASIL, 2018, p. 1).

As características das pessoas surdocegas são heterogêneas, pois alguns sujeitos são cegos e surdos totais e outros podem ter resíduo auditivo e/ou visual. Nesse sentido, a surdocegueira é classificada em dois grupos, a saber:

[...] congênita, quando o indivíduo nasce com a deficiência; e adquirida, quando a pessoa nasce com perda visual ou auditiva, adquirindo outra no decorrer da vida. Em ambos os casos, há o desafio de comunicação

³⁷Em Cascavel, funciona um dos CAPs do Estado do Paraná que realiza adaptações de livros e materiais didáticos e formação aos professores. Esse serviço é regulamentado pela INSTRUÇÃO N. 013/2011 – SEED/SUED. Disponível em: <<http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=688>>. Acesso em: 28/06/2019.

³⁸Esse AEE é organizado de acordo com a INSTRUÇÃO N° 020/2010 - SUEDE/SEED. Disponível em: <<http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=688>>. Acesso em: 28/06/2019.

³⁹Disponível em: <<http://www.ibc.gov.br/paas>>. Acesso em: 28/06/2019.

resultando em isolamento do sujeito surdocego. Para que isso não ocorra, é importante que haja intervenção adequada levando em consideração as especificidades da surdocegueira. (BRASIL, 2017, p. 1).

O AEE nessa área deve ser planejado de acordo com as necessidades e interesses do aluno, utilizando-se dos seguintes aspectos: a comunicação, que deve ser realizada pela Língua de Sinais Tátil (sistema não alfabético que corresponde à língua de sinais utilizada tradicionalmente pelas pessoas surdas, mas adaptadas ao tato, através do contato das mãos da pessoa surdocega com as mãos do interlocutor); o Método Tadoma, que consiste na percepção da língua oral emitida, mediante uso de uma ou das duas mãos da pessoa surdocega, utilizando-se geralmente o dedo polegar, colocado suavemente sobre os lábios e os outros dedos mantidos sobre a bochecha. A mandíbula é a garganta do interlocutor; o Alfabeto datilológico, em que as letras do alfabeto se formam mediante diferentes posições dos dedos da mão; e, por fim, o Sistema Braille Tátil, que é um sistema alfabético baseado no sistema Braille tradicional de leitura e escrita adaptado de maneira que possa ser percebido pela pessoa surdocega através do tato⁴⁰.

A orientação, a mobilidade e as demais atividades pedagógicas são realizadas de acordo com as especificidades da pessoa surdocega, para contribuir com sua aprendizagem, desenvolvimento da autonomia (Atividades de Vida Diária - AVDs), humanização e inclusão social.

Para a área da surdocegueira, o fascículo V - Surdocegueira e Deficiência Múltipla (BRASIL, 2010) aponta os aspectos pedagógicos necessários para o AEE e a inclusão do aluno na escola comum, com destaque para: o papel do professor do ensino comum, da organização espacial e estrutural da escola, os recursos para a aprendizagem, o deslocamento em trajeto curto e longo em ambiente escolar e na Sala de Recursos Multifuncional, a interface do AEE e os demais profissionais da escola, materiais didáticos e tecnologia assistiva.

16.1.5. Deficiência Auditiva e Surdez

A pessoa com Deficiência Auditiva apresenta perda da audição em níveis variáveis, beneficiando-se de amplificação sonora com aparelho auditivo. Dependendo do grau e do período em que ocorreu a perda, poderá haver influência sobre a fala.

⁴⁰Disponível em:

<<http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=707>>. Acesso em: 28/06/2019.

Segundo o Decreto Federal nº 5.626/2005, pessoa surda é aquela que, “por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS”. (BRASIL, 2005). Para as pessoas surdas, a Libras é a primeira língua, sendo a Língua Portuguesa escrita a sua segunda língua. O acesso à Libras deve se dar o mais cedo possível para o desenvolvimento das FPS.

A Libras foi reconhecida no Brasil pela Lei nº 10.436/2002, sendo regulamentada a profissão de Tradutor e Intérprete de Libras pela Lei nº 12.319/2010 (BRASIL, 2002).

O AEE, para essa área nas escolas públicas, é realizado na Sala de Recursos Multifuncional – Surdez, estabelecido na Instrução nº 08/2016 – SEED/SUED⁴¹, com o objetivo de:

Assegurar aos estudantes surdos matriculados nas instituições da rede pública estadual de ensino, o Atendimento Educacional Especializado, em contraturno, em complementação à escolarização, possibilitando aos estudantes surdos o acesso ao currículo, como uma construção e reconstrução de experiências e vivências conceituais, no ensino da Libras como primeira língua, e da Língua Portuguesa, na modalidade escrita, como segunda língua, sendo a prática pedagógica do Atendimento Educacional Especializado parte dos contextos de aprendizagem explícitos no Projeto Político-Pedagógico e em parceria com os professores das disciplinas curriculares. (PARANÁ, 2016. p. 1).

Um outro tipo de AEE é ofertado nos Centros de Atendimento Educacional Especializados – Surdez, mantidos por organização civil organizada, sistematizado pela Instrução nº 07/2018 – SUED/SEED, com funcionamento em contraturno e complementar à escolarização, com a atuação dos seguintes profissionais:

O Tradutor e Intérprete de Libras/Língua Portuguesa, que oferece suporte pedagógico à escolarização de estudantes surdos matriculados na Educação Básica, na rede regular de ensino, por meio da mediação linguística entre estudantes surdos e demais membros da comunidade escolar, de modo a assegurar o desenvolvimento da proposta de educação bilíngue (Libras/Língua Portuguesa); o Professor Surdo de Libras - Profissional surdo, que tem como objetivo oportunizar condições para a aquisição e desenvolvimento da Libras, como primeira língua e o Professor Bilíngue - Profissional surdo ou ouvinte, que tem como objetivo oportunizar condições para a aquisição de conteúdos das diversas disciplinas da educação básica ou no atendimento educacional especializado. (PARANÁ, 2018, p. 4).

E ainda como serviço de apoio existem o Centro de Apoio ao Surdo e aos Profissionais da Educação de Surdos (CAS)⁴², organizado no Estado no Paraná e

⁴¹Disponível em:

<<http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=699>>. Acesso em: 08/07/2019.

[...] tem como finalidade disseminação da política de inclusão vigente e a valorização da diversidade linguística dos estudantes surdos no Estado do Paraná, difundindo o uso da Língua Brasileira de Sinais - Libras para familiares e comunidade em geral e promovendo a formação continuada de profissionais da educação de surdos do Paraná. Os CAS/PR são instituições públicas estaduais vinculadas administrativa e pedagogicamente à Secretaria de Estado da Educação, ao Departamento de Educação Especial e aos Núcleos Regionais de Educação. Para oferecer os serviços de Apoio Técnicos e Pedagógicos, os CAS são divididos em núcleos de atuação, a saber: Núcleo de Capacitação de Profissionais da Educação de Surdos (NCP), Núcleo de Atendimento Educacional Especializado (NAEE), Núcleo de Apoio Didático-Pedagógico e Tecnológico (NADPT), Núcleo de Pesquisa (NP) e Núcleo de Convivência (NC). (PARANÁ, 2019, p. 1).

No fascículo IV: Abordagem Bilíngue na Escolarização de Pessoas com Surdez (BRASIL, 2010), esse serviço é organizado para atender a essa demanda com os aspectos do AEE e o ensino da LIBRAS e da Língua Portuguesa, destacando que “O AEE, como um lócus epistemológico da educação inclusiva, constitui esta proposta voltada aos alunos com surdez que visa a preparar para a individualidade e a coletividade, provocando um processo dialógico, de superação da imanência e a busca de mudanças sociais, culturais e filosóficas. Uma ruptura de fronteiras para as infinitas possibilidades humanas” (BRASIL, 2010, p. 6).

16. Proposta de Avaliação Institucional

A avaliação institucional deverá constituir-se como:

- um processo contínuo de aperfeiçoamento do desempenho acadêmico;
- uma ferramenta para o planejamento e a gestão;
- um processo sistemático de prestação de contas à sociedade.
- Isto significa acompanhar metodicamente as ações a fim de verificar se as funções estão sendo realizadas e atendidas. É este o contraponto entre o pretendido e o realizado que dá sentido à avaliação.

A avaliação da instituição escolar levará em consideração os seguintes itens:

- gestão participativa;
- gestão pedagógica;
- gestão de pessoas;
- gestão de serviços de apoio, recursos físicos e financeiros;

⁴²Disponível em:

<<http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=699>>. Amparado pela Resolução nº 5844/2017 - GS/Seed e Instrução Normativa nº 20/2018 - GS/Seed. Acesso em: 08/07/2019.

- gestão de resultados;

Para que seja possível, ocorrerá:

1. com mecanismos criados pelo próprio estabelecimento de ensino para auto-avaliação interna;
2. com mecanismos criados pela mantenedora.

Durante o ano, sob a coordenação será acompanhado e avaliado o material didático, o currículo, o sistema de orientação docente, a infra-estrutura material do centro, a metodologia, a atuação da equipe pedagógica/administrativa, os resultados dos cursos ofertados, enfim, toda ação deste Centro.

Para esta avaliação, professores serão ouvidos. Fará parte do roteiro que subsidiará a elaboração do instrumento avaliativo, os seguintes itens:

- qualidade de atendimento dos alunos;
- prontidão para atendimento aos alunos;
- efetiva aprendizagem;
- processo de avaliação;
- autoestima;
- relacionamento aluno/professor;
- estrutura física da escola;
- estrutura pedagógica;
- atendimento de secretaria;
- atendimento interno;
- limpeza e organização da instituição;
- atendimento da equipe pedagógica/administrativa e orientação educacional;
- cooperação entre toda a equipe escolar;
- cumprimento de metas;
- outros.

Os resultados serão analisados pela comunidade escolar, sob a coordenação do Conselho Escolar e/ou pela equipe pedagógica da Escola.

17. Proposta de Formação Continuada

Considerando os pressupostos pedagógicos que embasam este PPP, faz-se necessário pensar a formação de professores de forma a priorizar o processo de reflexão-

ação-reflexão, com vista a retomada dos conceitos teóricos que embasam a prática pedagógica.

Assim, concebe-se a formação de professores com base na perspectiva da pedagogia histórico-crítica, o que implica em uma "reflexão sobre o próprio significado do processo educativo, na sua relação com o processo mais amplo de constituição e desenvolvimento histórico-social do ser humano" (MAZZEU, p. 2, 1998).

[...] Frequentemente, a análise da prática pedagógica tem se baseado em uma dicotomia na qual se separam o processo de aprendizagem do aluno e o processo de formação continuada de professores.[...]

Embora sem ignorar essa especificidade, é fundamental compreender os processos envolvidos na prática educativa de modo integrado, e analisá-los à luz dos mesmos pressupostos teóricos. A perspectiva histórico-social pode dar uma contribuição para essa tarefa, na medida em que possibilita compreender a aprendizagem do aluno como processo ativo, sem secundarizar a ação mediadora do professor nessa atividade[...].

A formação continuada do professor, por sua vez, na perspectiva histórico-social toma como base a prática pedagógica e situa como finalidade dessa prática levar os alunos a dominarem os conhecimentos acumulados historicamente pela humanidade. Para conseguir que os alunos se apropriem do saber escolar de modo a se tornarem autônomos e críticos, o professor precisa estar, ele próprio, apropriando-se desse saber e tornando-se cada vez mais autônomo e crítico. (MAZZEU, p. 3, 1998).

Nesta perspectiva a formação continuada é analisada com base no conceito de humanização, explicitada por Duarte (1993, p. 57), possibilitando uma compreensão mais ampla e profunda dessa formação do que outros conceitos como o de profissionalização" seja esta entendida num enfoque funcionalista ou "apenas como aquisição de uma postura prática-reflexiva, na qual não seja dado o devido peso ao processo de apropriação, pelo professor, do saber acumulado historicamente" (MAZZEU, p. 3, 1998).

A humanização do trabalho docente implica uma ampliação da autonomia do professor e, ao mesmo tempo, uma apropriação, por ele, de conhecimentos, habilidades e valores fundamentais da cultura existente, bem como de conhecimentos necessários para assegurar aos alunos a apropriação ativa e criativa dessa cultura. Essa humanização está limitada por relações e formas de ação no âmbito da prática pedagógica, que refletem a influência de relações mais amplas, em outras instâncias da prática social. (MAZZEU, p. 3, 1998)

Para tanto, a formação continuada dar-se-á através de cursos de capacitação e/ou grupos de estudos, promovidos e/ou organizados pela Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Nova Santa Rosa, com no mínimo 40 (quarenta) horas anuais.

A SMEC também organiza capacitação para demais funcionários, sendo cada qual na sua área de atuação dentro da educação.

Do ponto de vista teórico, é difícil imaginar, propostas que sustentem a formação continuada apenas dos professores, é preciso integrar todos os profissionais da escola como atores no processo ensino-aprendizagem num sentido amplo do conceito.

Uma gestão escolar forte e atuante depende do envolvimento de todos os trabalhadores em educação e, nesse contexto, estão inseridos os (as) serventes, merendeiras, auxiliares de merendeiras e zeladores (as) das unidades escolares. A finalidade da Formação Continuada é subsidiar informações e estudos para os integrantes, a fim de que possam cooperar no sentido de desempenhar com eficiência as funções que lhe forem atribuídas, garantindo no ambiente de trabalho uma relação humana solidária, amistosa e ética com todos os demais profissionais.

Nesta perspectiva é importante para a elaboração e realização da formação continuada considerar os profissionais que se formam num trabalho coletivo que tenha como foco refletir sobre seus próprios processos de trabalho, para planejar tanto as necessidades individuais identificadas no trabalho, bem como as coletivas.

18. Programas/Projetos

O Centro Municipal de Educação Infantil Asilda Röpke, têm como linha de ação, participar de eventos promovidos pela Secretaria Municipal de Educação e Cultura, bem como engajar-se em projetos próprios da Instituição. Salientamos, porém que, como este documento deve abrigar a flexibilidade, poderá haver alterações, que porventura se fizerem necessário, no sentido de melhoramento das atividades propostas, bem como a realização de novas atividades.

18.1. Atividades Culturais

Durante o ano letivo são realizadas atividades culturais como objetivo de propor um envolvimento maior entre a comunidade escolar. Para o desenvolvimento destas atividades são culminadas algumas datas comemorativas, onde alunos e educadores se mobilizam no sentido de realizarem apresentações alusivas a data.

No CMEI também temos à hora cultural as sextas-feiras no período matutino e vespertino, onde uma turma apresenta uma música ou história, cantada ou dramatizada. Para melhor organização, no início do ano letivo é entregue um cronograma das apresentações para as professoras.

No mês de novembro é realizado a Mostra Pedagógica, com objetivo de expor as atividades realizadas durante o ano letivo e apresentações culturais dos alunos.

18.2. Programa A União Faz a Vida

O Programa “A União Faz a Vida”, idealizado pela Sicredi e desenvolvido em parceria com a Prefeitura Municipal de Nova Santa Rosa, nas escolas e CMEIs municipais, tem como objetivo a construção e vivência de atitudes e valores de cooperação e cidadania, contribuindo para a educação integral de crianças e adolescentes, em âmbito nacional.

Os professores e educadores recebem capacitação através de seminários com os temas: Cooperação e Cooperativismo; Escola e Metodologias cooperativas; Ambiente, sustentabilidade e cooperação; Escolar e relações cooperativas na sociedade e Institucionalização das relações cooperativas no âmbito escolar.

Temos como prática no CMEI desenvolver projetos desenvolvidos dentro dos princípios estabelecidos pelo programa, visando assim compreender o significado das relações cooperativas na escola e na sociedade em uma dimensão de validação da condição humana.

Nos projetos trabalhados e desenvolvidos percebe-se a mudança de atitudes e comportamentos dos envolvidos, alunos, professores e pais tem manifestado comprometimento de cooperação, consolidando a efetivação do objetivo do programa. Há aspectos positivos do trabalho metodológico trazendo apoio e, ao mesmo tempo, desafios e motivação no dia a dia, contribuindo no sucesso da educação e na construção e efetivação da cidadania.

18.3. Programa Cultivando Água Boa

O meio ambiente faz parte da coletividade humana, é o lugar dividido, o lugar político, o centro da análise crítica. Pelo individualismo e falta de compromisso com a própria comunidade, o ambiente clama pela solidariedade, pela democracia e pelo envolvimento individual e coletivo.

A EA busca um desenvolvimento alternativo e responsável, construindo um meio de vida onde reinem relações harmoniosas entre as pessoas e o seu meio, procurando melhorar a qualidade das condições ambientais e humanas. No trabalho da EA um aspecto muito importante ligado à reflexão crítica da própria prática é o de não somente

buscar soluções que sejam adequadas para os problemas existentes, mas sim, procurar desenvolver ações preventivas a fim de evitar e/ou reduzir o problema ambiental.

Diante do exposto o Programa "Cultivando Água Boa" desenvolve uma ampla rede de ações desenvolvidas pela Itaipu e seus parceiros nos 29 municípios que formam a Bacia Hidrográfica do Paraná 3 já está presente em nosso município há mais ou menos 10 anos. O município tem participado de eventos e vem desenvolvendo projetos em parceria com a Secretaria Municipal de Educação e Cultura; Secretaria de Agricultura, Meio Ambiente e Infraestrutura, e Itaipu Binacional.

O Programa prioriza o acesso ao conhecimento, as escolas do município desenvolvem projetos Ecopedagógicos e com base na cartilha "A Carta da Terra para crianças" são realizados trabalhos pedagógicos sempre que se fala em mudança cultural, é preciso ter ciência de que o primeiro passo é sensibilizar as pessoas, isto é, tornar a causa parte dos seus valores, despertá-las para a ética do cuidado, o sentimento de compromisso. Para isso, o Programa Cultivando Água Boa prioriza o conhecimento, por meio de educação formal e informal, trabalha-se o entendimento da questão pelas pessoas.

19. Proposta de Avaliação do Projeto Político Pedagógico

A implantação e a execução com sucesso deste Projeto Político Pedagógico, não depende somente da mobilização e desempenho da comunidade, mas também de mecanismos e instrumentos de acompanhamento e avaliação nas diversas ações a serem desenvolvidas no ensino, durante sua vigência.

Assim, sob uma ótica ampla e abrangente, o colegiado assumirá o compromisso de acompanhar e avaliar as diretrizes estabelecidas, sugerindo, sempre que necessário, as intervenções para adaptação ou reorganização no seu desenvolvimento.

A avaliação geral deste documento será realizada de forma contínua, e quando necessário ajuste do mesmo adequando a realidade do CMEI e as instruções enviadas pela SMEC.

Pretendemos que esse processo de avaliação ocorra por meio de vários instrumentos como: reuniões, com discussões e reflexões das práticas pedagógicas educacionais, e outros, prezando sempre por uma gestão participativa, visando a repensar as práticas cotidianas com o objetivo de promover uma educação de qualidade para as crianças.

É através dos princípios democráticos apontados pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 que podemos encontrar o aporte legal da escola na elaboração da sua proposta pedagógica. De acordo com os artigos 12, 13 e 14 da LDB, a escola tem autonomia para elaborar e executar sua proposta pedagógica, porém, deve contar com a participação dos profissionais da educação e dos conselhos ou equivalentes na sua elaboração.

A construção da estrutura educacional do Centro Municipal de Educação Infantil Asilda Röpke vem sendo realizada com empenho coletivo de todos participantes do processo educacional e para concretizar essas ações alicerçar os princípios democráticos, valorizando a interação, o diálogo, a autocrítica, a autonomia e a descentralização do poder.

A construção de uma escola democrática envolve apropriação dos espaços da educação numa gestão participativa no âmbito do estado local, desenvolvendo uma interação entre os profissionais da educação e da população.

ELEMENTOS OPERACIONAIS

20. Plano de Ação da Escola

Este instrumento tem por finalidade reafirmar o compromisso de diálogo com toda a comunidade do Centro Municipal de Educação Infantil Asilda Röpke, do Município de Nova Santa Rosa, Instituição de Ensino mantida pela Secretaria Municipal de Educação.

O Centro Municipal procura manter o compromisso social frente à atual política educacional brasileira, constituindo-se em um esforço permanente na busca de uma educação mais igualitária justa para todos os discentes, independentemente de suas condições pessoais ou sociais, como pré-requisitos para melhor exercer sua cidadania.

Esta instituição tem objetivo de atingir especificamente essa realidade, contanto com a participação coletiva dos funcionários, educadores, educandos, pais e comunidade, assim construído o Plano de Ação:

DIMENSÕES	METAS	ESTRATÉGIAS	RESPONSÁVEIS	CRONOGRAMA
Gestão Democrática	Planejar o trabalho escolar numa perspectiva de gestão democrática e participativa, comprometida com a valorização	*Reuniões para análise da realidade, identificação dos problemas, propostas para superação e avaliação dos resultados;	Direção, equipe pedagógica, professores.	Durante todo o ano letivo.

	da comunidade escolar;	*Convite aos pais para participarem da APM e Conselho Escolar, como também a explicação desses órgãos e sua importância.		
	Estabelecer de vínculos de participação das famílias dos educandos, como forma de acompanhamento da qualidade de ensino;	*Desenvolver atividades diversas, envolvendo as famílias, como: mostra pedagógica, palestras, apresentações culturais; festa junina, jantar da família, etc. Assembléia e eleição dos membros do Conselho Escolar e da APMF.	Direção, equipe pedagógica, professores, funcionários	No decorrer do ano letivo.
	Buscar parcerias junto as instâncias colegiadas da escola, comunidade escolar e sociedade para garantir à qualidade do processo ensino-aprendizagem;	*Incentivo e abertura para a participação da comunidade escolar (pais, alunos, professores, funcionários) a elaboração do Plano de Ação da escola; *Atuação efetiva do Conselho Escolar, garantindo a gestão participativa, a avaliação das práticas educacionais. *Divulgação do Projeto Político Pedagógico, Regimento Escolar, Plano de Ação para conhecimento da comunidade escolar; *Organizar o conselho de classe, proporcionando o comprometimento dos professores as metodologias constantes na Proposta Pedagógica Curricular, visando a qualidade do processo ensino-aprendizagem.	Direção, equipe pedagógica, professores.	No decorrer do ano letivo.
GESTÃO PEDAGÓGICA	Promover a aprendizagem respeitando o tempo do aluno e uma educação de	Acompanhamento da coordenação para o Planejamento de Ações Pedagógicas por meio da Unidade	Equipe pedagógica e professores.	No decorrer do ano letivo.

	qualidade que promova o desenvolvimento integral das crianças em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, utilizando as estratégias constantes deste PPP.	e sequência didática e Planejamento de Avaliação.		
	Promover e articular o diálogo e a troca de experiências entre os professores das turmas como um todo.	Realização de reuniões pedagógicas para discutir sobre as dificuldades dos alunos e definir ações que promovam o desenvolvimento.	Equipe pedagógica e professores.	No decorrer do ano letivo.
ACESSO, PERMANÊNCIA E SUCESSO ESCOLAR	Formas de acolhimento aos educandos e familiares, considerando necessidades coletivas e individuais e respeitando as diversidades de gênero, etnia, credo, pessoas com deficiência, entre outros	* Período de Adaptação * Recepção e acolhimento das crianças e familiares nos horários de entrada e saída; * Reunião com pais com horário flexível; * Atender a todos sem distinção; * O CMEI sempre acolheu os educandos e seus familiares respeitando suas individualidades; * Informações enviadas aos pais via agenda; * Reuniões individuais com a família quando há necessidade; * Atendimento por telefone para esclarecimentos de fatos ou acontecimentos.	Equipe pedagógica e professores.	No decorrer do ano letivo.
	Organização da rotina a partir das necessidades dos sujeitos.	* A rotina diária atende as necessidades das crianças proporcionando momentos de concentração e descontração, alternadamente, visando à aprendizagem e o desenvolvimento; * Planejamento das atividades por espaços, sempre pensando na melhor	Equipe pedagógica e professores.	No decorrer do ano letivo.

		atividade para cada momento; * Organização da rotina. * A escola sempre recebe e acolhe as crianças e seus familiares que chegam em horários diferenciados, sempre respeitando as individualidades. * Alimentação diferenciada e administração de medicação com orientação médica.		
--	--	---	--	--

A avaliação se processará de forma contínua e progressiva, através de análise do presente plano de ação para verificar se os objetivos foram alcançados.

21. Proposta Pedagógica Curricular – PPC

A Proposta Pedagógica Curricular da Educação Infantil (Campos de Experiências) encontram-se em documento a parte do Projeto Político Pedagógico, porém fazem parte dos princípios orientadores que constam neste presente documento.

22. Referências Bibliográficas

BARROCO, Sonia Mari Shima. **A educação especial do novo homem soviético e a psicologia de L. S. Vigotski: implicações e contribuições para a psicologia e a educação atuais** / Sonia Mari Shima Barroco. Tese (doutorado) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara. Araraquara – SP, 2007.

BEHRENS, M. A. **Formação Continuada dos Professores e a Prática Pedagógica**. Curitiba: Champagnat, 1996.

BEYER, Hugo Otto. **Inclusão e avaliação na escola: de alunos com necessidades educacionais especiais**. 3ª edição Porto Alegre, RS, Mediação, 2010.

BOGO, L.V. **A organização do trabalho pedagógico**: dos pressupostos curriculares à organização dos documentos na instituição escolar, disponível em: <http://educaamop.blogspot.com/2017/07/dos-pressupostos-curriculares.html>, acesso em 02/08/18

BOTTOMORE, Tom. **Dicionário do pensamento marxista**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

BRASIL. Lei nº 11.274 de 06 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos art. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as **diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade**.

_____. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências**.

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

_____. Ministério da Educação Conselho Nacional de Educação Câmara de Educação Básica. Resolução nº 2, de 9 de Outubro 2018. **Define Diretrizes Operacionais complementares para a matrícula inicial de crianças na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, respectivamente, aos 4 (quatro) e aos 6 (seis) anos de idade**.

_____. Ministério da Educação Conselho Nacional de Educação - Conselho Pleno. Resolução CNE/CP Nº 2, de 22 de dezembro de 2017. **Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica**

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

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

_____. Ministério da Educação Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP Nº: 15/2017. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**,

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 05, de 17 de dezembro de 2009. **Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, DF, 2009.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer nº 2 de 13 de setembro de 2018. **Diretrizes Operacionais complementares para a matrícula inicial de crianças na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, respectivamente, aos quatro e aos seis anos de idade**.

_____. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica**. Secretaria de Educação Especial – MEC, SEESP, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>. Acesso em: 1º/07/2019.

_____. A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar :**transtornos globais do desenvolvimento** / José Ferreira Belisário Filho, Patrícia Cunha. - Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial ; [Fortaleza] : Universidade Federal do Ceará, 2010. v. 9. (Coleção A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar).

_____. A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar :**os alunos com deficiência visual** : baixa visão e cegueira / Celma dos Anjos Domingues ... [et.al.]. - Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial ; [Fortaleza] : Universidade Federal do Ceará, 2010. v. 3. (Coleção A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar).

_____. A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar :**a escola comum inclusiva** / Edilene Aparecida Ropoli ... [et.al.]. - Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial ; [Fortaleza] : Universidade Federal do Ceará, 2010.

_____. **Coleção A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar**. MEC, 2010. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=860&id=12625&option=com_content&view=article>. Acesso em 09/07/2019.

_____. **Decreto Federal nº 5.626/2005**. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm>. Acesso em: 1º/07/2019.

_____. **Decreto nº 5.296/2004**. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5296.htm>. Acesso em 1º/07/2019.

_____. **Lei Brasileira de Inclusão nº 13.146, de 03 de julho de 2015**. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-/2018/2015/lei/l13146.htm>. Acesso em: 1º/07/2019.

_____. **Lei nº 10.436/2002**. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm>. Acesso em: 1º/07/2019.

_____. **Lei nº 12.319/2010**. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12319.htm. Acesso em: 1º/07/2019.

_____. **Lei Nº 13.234, de 29 de dezembro de 2015**. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13234.htm>. Acesso em: 1º/07/2019.

_____. MEC, SEESP. **Projeto Escola Viva. Garantindo o aceso e permanência**.vol. nº. 5 – Adaptações de Grande Porte. Brasília, 2000. vol. nº. 6 – Adaptações de Pequeno Porte. Brasília, 2000.

_____. Ministério da Educação. **Política Pública de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. 2008.

_____. **Parâmetros curriculares nacionais: adaptações curriculares** – estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais. Brasília: MEC/SEESP, 1999. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12814&Itemid=872>. Acesso em: 1º/07/2019.

_____. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: MEC/SEESP, 1994.

_____. Volume 1 da Coleção: **A Educação Especial Inclusiva na Perspectiva da Inclusão Escolar**: a escola comum inclusiva, MEC, 2010. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12814&Itemid=872>. Acesso em: 1º/07/2019.

_____.Ministério da Educação. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 1996.Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 01 Dez. 2018.

Base Nacional Comum Curricular. MEC, 2017.

Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. Parecer nº 02/2003, de 19 de fevereiro de 2003. **Trata do Recreio como atividade escolar.**

Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. **Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990.**

Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação .Câmara de Educação Básica. Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009. **Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial.**

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**

CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Formação Continuada de Professores: Tendências Atuais.** IN: MIZUKAMI, Maria da Graça N.; REALI, Aline Maria de M. Rodrigues.

CANTARELLI, A.G. **A subjetividade como intersubjetividade: a personalidade do professor e as suas relações com a prática docente-** Dissertação (mestrado em psicologia) –Universidade Estadual de Maringá- 2014.

CANTARELLI, A.G.; FACCI, M.G.D; CAMPOS, H.R. **Trabalho docente e personalidade: alienação e adoecimento.** In: Precarização do trabalho, adoecimento e sofrimento do professor. (Org.) Facci, M.G.D e Urt S.C.- Teresina, EDUFPI, 2017.

CARNEIRO, M. S. C. **Deficiência mental como produção social:** uma discussão a partir de histórias de vida de adultos com síndrome de *down*. Porto Alegre, 2007. Tese (Doutorado) Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2007.

CARVALHO, Alfredo Roberto de. **Inclusão social e as pessoas com deficiência: uma análise na perspectiva crítica.** 2009. 178f. Dissertação (Mestrado em Educação).Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Campus de Cascavel. Centro de Educação, Comunicação e Artes.

CASCADEL. AMOP. Associação dos Municípios da Região Oeste do Paraná. **1º Caderno Temático de Educação Especial Inclusiva.** Grupo de Estudos em Educação Inclusiva. Cascavel, 2017.

_____. CRAPE, Centro de Apoio Pedagógico Especializado. **ROTEIRO DO PROCESSO DE AVALIAÇÃO NO CONTEXTO ESCOLAR.** Cascavel, 2019.

_____. **Proposta Pedagógica Curricular - Educação Infantil e Ensino Fundamental (Anos Iniciais): Região da AMOP.** Cascavel, AMOP, 2019.

CRUZ, Carlos Henrique Carrilho. **Conselho de Classe: espaço de diagnóstico da prática escolar.** 1ª ed. São Paulo. Loyola. 2005. Coleção Fazer e Transformar.

DALGALO, V. S. **Adaptações e flexibilizações curriculares:** conceitos importantes para Educação Especial. Trabalho realizado no ano de 2018 no curso de formação continuada na área de educação inclusiva da Associação dos Municípios do Oeste do Paraná.

DUARTE, Newton. **A individualidade para-si.** São Paulo, Autores Associados, 1993.

_____. **Individualidade para-si:** construção a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo. Campinas: Autores Associados, 1996.

_____. Vigotski e o **“Aprender a aprender”:** Crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana.- 4. ed. – Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

_____. **Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski.** – 4. ed. – Campinas, SP: Autores Associados, 2007. – (Coleção polêmicas do nosso tempo: v. 55).

ELKONIN, D.B. **Enfrentando o problema dos estágios de desenvolvimento mental das crianças.** Tradução: Maria Luísa Bissoto. Educar em Revista, Curitiba, n.43, p.149-172, Editora UFPR, 2012.

FACCI, FACCI, M.G; EIDT. N.M e TULESKI. S.C. **Contribuições da Teoria Histórico Cultural para o processo de Avaliação Psicoeducacional.** USP, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pusp/v17n1/v17n1a08.pdf>>. Acesso em: 13 de mai de 2019.

FACCI, MARILDA G.D., & TULESKI, SILVANA.C.(2006). **Da apropriação da cultura ao processo de humanização: O desenvolvimento das funções psíquicas superiores.** Em *Anais do II Encontro Brasileiro de Educação e Marxismo*. Curitiba, Brasil.

FACCI, Marilda Gonçalves. BRANDÃO, S. H. A. **A importância da mediação para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores de alunos da educação especial: contribuições da psicologia histórico-cultural.** ENDIPE: Porto Alegre/RS, 2008.

FREITAS, S. N; PÉREZ, S. G. P. B. **Altas habilidades/superdotação: atendimento especializado.** 2ª Edição Revista e Ampliada. Marília: 2012.

FRIGOTTO, **Gaudêncio. Educação omnilateral.** In: Caldart, Roseli. PEREIRA, Isabel. Brasil. ALENTEJANO, Paulo. FRIGOTTO, Gaudêncio. (Orgs.). *Dicionário da Educação do Campo*. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

GINÉ, Climent. A avaliação psicopedagógica. In. COLL, César; MARCHESI, Álvaro; PALACIOS, Jesús. & colaboradores. **Desenvolvimento psicológico e educação: transtornos do desenvolvimento e necessidades educativas especiais.** 2.ed. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 279.

GOMES. Maria Valdeny Ferreira. **Estudos de casos nas áreas de transtornos funcionais específicos e altas habilidades: conceito, desenvolvimento, aprendizagem, encaminhamentos e adaptações curriculares.** Apostila do curso de formação de professores do Departamento de Educação da Amop (imp.), Cascavel, PR, 2017.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação.** Mito e Desafio. Porto Alegre. Editora Mediação, 2007.

IACONO, Jane Peruzo. **Pessoa com deficiência, educação e trabalho: reflexões críticas.** organizada pelo Programa Institucional de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais (PEE). Cascavel, PR: EDUNIOESTE, 2015.

KLEIN, L.; SCHAFASCHEK, R. Alfabetização. In: PARANÁ. **Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná.** Curitiba: SEED, 1990. p. 35-49.

KLEIN, L.R. **O educador decreta o fim da escola.** In. Anais do I Seminário de Formação Continuada de Educadores e I Mostra de Experiências e Vivências Pedagógicas. Realizado em Cascavel, promovido pela UNIOESTE e AMOP, 09 E 10 DE Novembro de 2010a

KLEIN, Lígia Regina. **Alfabetização: quem tem medo de ensinar?** 4. ed. – São Paulo: Cortez; Campo Grande: Editora da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2002.

KONDER, Leandro. **O que é dialética.** São Paulo: Brasiliense, 2005. (Coleção primeiros passos).

LANE, S. T. M. A mediação emocional na constituição do psiquismo humano. In S. M. Lane & B.B. Sawaia. (Org.). **Novas Veredas da Psicologia Social** (pp. 55-63). São Paulo: Brasiliense, 1994.

LEONTIEV, A. N. **Las necesidades y los motivos de la actividad**. In A., A. Smirnov, A. N. Leontiev, S. L. Rubisthein & B. M. Tieplov. *Psicologia* (pp. 341-352). México: Grijalbo, 1969.

LEONTIEV, A. N. **Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil.** In: Vigotskii, L.S; LURIA, A.R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone, 2006.

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo.** Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

LESSA, S. & TONET, I. **Introdução à filosofia de marx.** São Paulo: Expressão Popular, 2008.

LIMA, Fernanda Bartoly Gonçalves de; SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro. **Emancipação humana e educação: perspectivas para uma formação escolar.** Educação em Perspectiva, Viçosa, MG, v. 9, n. 1, p. 6-29, mar. 2018. ISSN 2178-8359. Disponível em: <<https://educacaoem perspectiva.ufv.br/index.php/ppgeufv/article/view/773>>. Acesso em: 06 agosto. 2018, às 21 horas.

LUKÁCS. G. **Estética- la peculiaridad de lo estético** (vol4). Barcelona: Grijalbo, 1966

LURIA, Alexander Romanovich. O Cérebro Humano e a Atividade Consciente. In: Vigotski, L. S. tradução de Villalobos, M. P. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. – 12ª edição - São Paulo: Ícone, (Coleção Educação Crítica). 2012.

_____. **Curso de psicologia geral**. Volume III. Tradução: Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991b.

_____. **Curso de psicologia geral**. Volume III. Tradução: Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991b.

_____. **Fundamentos de Neuropsicología**. São Paulo, EDUSP, 1981.

_____. **Pensamento e linguagem: as últimas conferências de Luria**. Trad. Diana Myriam Lichtenstein e Mario Corso. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

_____. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

MARTINS, L. M. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2013.

_____. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica**. 249f. Tese de livre-docência. Departamento de Psicologia. Faculdade de Ciências. Universidade Estadual Paulista. Bauru, SP, 2012.

_____. **Psicologia histórico-cultural, pedagogia histórico-crítica e desenvolvimento humano**. In: MARTINS, L.M; ABRANTES, A.A.; FACCI, M.G.D. (ORGS) **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. Campinas, SP: Autores Associados, 2016.

MARTINS, L.M; ARCE, A. **A educação infantil e o ensino fundamental de nove anos**. In: Arce, A; Martins, L.M. Quem tem medo de ensinar na educação infantil? 2ª Editora Campinas: Editora Alínea, 2010.

MARTINS, L.M.; ABRANTES, A.A.; FACCI, M.G.D, (ORG). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento a velhice**. - Campinas, SP: Autores Associados, 2016. - (Coleção educação contemporânea)

_____. **Análise sócio-histórica do processo de personalização de professores**. Tese de Doutorado. Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Filosofia e Ciências, UNESP. Marília, 2001

MARX, Karl. *Manuscritos econômico-filosóficos de 1844*. In: Economia, Política e Filosofia. Rio de Janeiro: Melso, 1963.

MARX, K. **A burguesia e a contra revolução**. São Paulo: Ensaio, 1987.

_____. **Para a crítica da economia política**. São Paulo: Abril Cultural, 1978 (Col. Os pensadores).

MAZZEU, Francisco José Carvalho. **Uma proposta metodológica para a formação continuada de professores na perspectiva histórico-social**. Cad. CEDES, Vol. 19, nº 44, Campinas, 1998. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S010132621998000100006&lng=en&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 23/10/2019.

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

MORAES, M. C. M. de. **“A teoria tem consequências”**: indagações sobre o conhecimento no campo da educação. Revista Educ. Soc., Campinas, vol. 30, n. 107, p. 585-607, maio/agosto, 2009.

MOURA, M.O; SFORNI, M.S.F; LOPES, A.R.L.V. **A objetivação do ensino e o desenvolvimento do modo geral da aprendizagem da atividade pedagógica**. In Educação Escolar e Pesquisa na

Teoria Histórico- cultural/Manoel Oriosvaldo de Moura, (organizador). -São Paulo: Edições Loyola, 2017.

NICOLAU, Marieta Lúcia Machado. **A educação pré-escolar: fundamentos e didática**. 2ª ed. São Paulo: Ática, 1986.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. 2. ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995. p.15-29.

OLIVEIRA, A. A. S. **Adequações Curriculares na Área da Deficiência Intelectual: algumas reflexões**. In: OLIVEIRA, A. A. S.; OMOTE, S.; GIROTO, C. R. M. (Orgs.) **Inclusão Escolar: As Contribuições da educação Especial**. São Paulo: Cultura Acadêmica. Marília: FUNDEPE, 2008.

OLIVEIRA, E; ALMEIDA, J.; ARNONI, M. **Mediação dialética na educação escolar: teoria e prática**. São Paulo: Edições Loyola, 2007.

PARANÁ. **DELIBERAÇÃO Nº 02/2016**- SEED/SUED. Curitiba, 2016. Disponível em <<http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=1637>>. Acesso em 1º/07/2019.

_____. **Instrução N.º 15/2018** SEED/SUED. Disponível em <<http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=679>>. Acesso em: 1º/07/2019.

_____. **Instrução nº 10/2011**. SUEDE/SEED. Disponível em <<http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=1633>>. Acesso em: 01/07/2019.

_____. **Instrução nº 014/2008**. Estabelece critérios para o funcionamento da Classe especial das séries iniciais do Ensino Fundamental na área dos Transtornos Globais do Desenvolvimento. Curitiba: SUEDE/SEED, 2008.

_____. **Instrução Normativa N.º 001/2016** – SEED/SUED. Curitiba, 2016. Disponível em <<http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=705>>. Acesso em: 1º/07/2019.

_____. **Orientação nº 004/2018**- DEE. Curitiba, 2018. Disponível em <<http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=705>>. Acesso em: 1º/07/2019.

_____. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. **Instrução nº 04/2017. Critérios para a organização da Educação Infantil e emissão de documentos escolares para alunos de 4 e 5 anos de idade nas instituições de ensino vinculadas ao Sistema Estadual de Ensino, conforme Deliberação nº 02/14 - CEE**

_____. **Subsídios para Avaliação Psicoeducacional no Contexto Escolar – Orientações pedagógicas**. SEED. Curitiba, 2013.

_____. **Organização do Trabalho Pedagógico Especializado na Rede Pública Estadual de Ensino**. Departamento de Educação Básica/SEED/SUED. Semana Pedagógica, julho/2014. Anexo VII. Curitiba, 2014.

_____. Conselho Pleno. Conselho Estadual de Educação. Deliberação nº 02/2018 de 12 de setembro de 2018. **Normas para a Organização Escolar, o Projeto Político-pedagógico, o Regimento Escolar e o Período Letivo das instituições de educação básica que integram o Sistema Estadual de Ensino do Paraná**.

_____. Conselho Pleno. Conselho Estadual de Educação. Deliberação nº 03 de 22 de novembro de 2018. **Normas complementares que instituem o Referencial Curricular do Paraná: princípios, direitos e orientações, com fundamento na Base Nacional Comum Curricular da Educação Infantil e do Ensino Fundamental e orientam a sua implementação no âmbito do Sistema Estadual de Ensino do Estado do Paraná**.

_____. Conselho Pleno. Conselho Estadual de Educação. Deliberação nº 02/2014 de 3 de dezembro de 2014. **Normas e Princípios para a Educação Infantil no Sistema Estadual de Ensino do Estado do Paraná.**

_____. **Diretrizes Curriculares da Educação Especial para a Construção de Currículos Inclusivos.** Secretaria de Estado de Educação – SEED. Curitiba, 2006. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/dce_edespecial.pdf. Acesso em: 01/ dezembro. 2018.

_____. Lei nº 13.807 de 30 de setembro de 2002. **Dispõe sobre percentual de hora-atividade na jornada de trabalho para todos os professores do estado do Paraná.**

_____. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. **Instrução nº 02/2004** - Hora atividade.

_____. **Instrução Nº 08/2016** – SEED/SUED. Curitiba, 2016. Disponível em: <<http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=702>> Acesso em 09/07/2019.

_____. Parecer normativo Nº 02/2018. **Orientação às instituições de ensino do Sistema Estadual de Ensino do Paraná para o cumprimento do Parecer CNE/CEB Nº2/2018.**

_____. Instrução nº 07/2018 - SUED/SEED - **Estabelece critérios para o funcionamento de centros de atendimento educacional especializados – surdez, deficiência visual, deficiência intelectual, transtornos globais do desenvolvimento, fissurado labiopalatal e mal formação craniofacial, mantidos por organizações da sociedade civil organizada.**

_____. **Instrução Nº 09/2018**–SUED/SEED. Curitiba, 2018. Disponível em <<http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=679>>. Acesso em: 1º/07/2019.

_____. Conselho Estadual de Educação. Deliberação N.º 02/2010. **Normas para a criação, credenciamento e renovação de credenciamento de instituições, autorização e renovação de autorização de funcionamento, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos, verificações, cessação de atividades escolares, supervisão e avaliação, referentes às instituições de ensino da educação básica, no Sistema Estadual de Ensino do Paraná.**

PEE. **Pessoa com deficiência, educação e trabalho: reflexões críticas/ organizada pelo Programa Institucional de Ações Relativas às pessoas com Necessidades Especiais (PEE).** Cascavel, PR: EDUNIOESTE, 2015.

PERRENOUD, P. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas.** Lisboa: Dom Quixote, 2001.

PRESTES, Zoia. **Quando não é quase a mesma coisa-** Traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

REGO, T.C. VIGOTSKI: **Uma perspectiva histórico-cultural da educação.** 8 ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 1995

_____. **Vigotski: Uma perspectiva histórico-cultural da educação.** Petrópolis, RJ: Ed. Vozes, 1999.

RODRIGUES, Ernaldina Sousa Silva. **A organização do tempo pedagógico no trabalho docente: relações entre o prescrito e o realizado.** Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação da UNIMEP. Piracicaba. São Paulo. Brasil, 2009. Disponível em: <<https://www.unimep.br/phpg/bibdig/pdfs/2006/BKNUDNKMHBD.pdf>>. Acesso em: 28 mai. 2015.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social.** São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ROSSETTO, Elizabeth. **Sujeitos com Deficiência no Ensino Superior: vozes e significados.** Porto Alegre, 2009 (Tese de Doutorado).

SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. – 8. ed. Revista e ampliada – Campinas, SP: Autores Associados, 2003. – (Coleção educação contemporânea).

_____. ***Pedagogia Histórico-crítica: primeiras aproximações***-11. ed. rev.1ª reimpressão. - Campinas, SP: Autores Associados, 2012. - (Coleção educação contemporânea)

_____. ***Escola e democracia***- 42. ed. -Campinas, SP: Autores Associados, 2012. -Coleção Polêmicas do nosso tempo

SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**.2 ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

SILVA, Janssen Felipe da. ***Avaliação na perspectiva formativa-reguladora: pressupostos teóricos e práticos***. Porto Alegre: Mediação,2004.

SOARES, Magda. Letramento: um tema em três gêneros. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

_____. Letramento: um tema em três gêneros. São Paulo: Autêntica, 1999.

SOUZA, Ana Lúcia Martins de et al. **Orientações para (Re)Elaboração, Implementação e Avaliação de Proposta Pedagógica na Educação Infantil**. Educação Infantil,Secretaria do Estado do Paraná, Curitiba, 2006.

TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro. **Cadências escolares, ritmos docentes**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 25, n. 2, p. 87-108, jul./dez. 1999

VÁZQUEZ, A.S. **Filosofia da Práxis**. Tradução de Luis Fernando Cardoso. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.

VÀZQUEZ, A.S.**Filosofia da Práxis**. 2ªed. Buenos Aires: ConsejoLatinoamericano de Ciências Sociales. Clacso: São Paulo: Expressão Popular, Brasil, 2011.

VIEIRA, M. S. P. Letramento Digital: o uso de tecnologias da informação e comunicação em escolas públicas mineiras. 2013.

VIGOTSKI,LevSmionovitch. **Fundamentos de defectologia**. In: Obras completas. Tomo V. Havana: Editorial Pueblo y Educación, 1997.

VIGOTSKI. **Obras Escogidas Tomo V. Fundamentos de defectología**. Madrid: Visor Distribuciones S.A., 1997.

_____. **Obras escogidas. Tomo V**. Madrid: Visor, 1997.

_____. **Obras escogidas: problemas deldesarrollo de la psique. Tomo III**. Trad. LydiaKuper. Madrid: Visor, 2000.

_____. **Obras escogidas: Tomo II** - Trad. LydiaKuper. Madrid: Visor, 2001.

_____. **Obras Escogidas: Tomo III** - Problemas deldesarrollo de la psique. Madri: Visor, 1995. 383 p.

_____. **Teoria e método em psicologia**. São Paulo: Martins Fontes. 2004.

_____. Obras escogidas II: **Problema de la psicologia general**. Madri: Visor,2001.

_____.**Pensamento e linguagem**. 3. ed., São Paulo: Martins fontes, 1991.

_____.**A formação social da mente**. 3 ed., São Paulo: Martins fontes, 1989.

_____.Obras escogidas III: **Problemas deldesarrollo de la psique**. Madri: Visor,1984.

_____.**A formação social da mente: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

23. Anexos

23.1. Ata de Aprovação do PPP pelo Conselho Escolar

ATA 04/2020

Ao dia oito de setembro de dois mil e vinte, nas dependências do Centro Municipal de Educação Infantil Asilda Röpke, neste município de Nova Santa Rosa, reuniram-se com todos os cuidados cabíveis nesse momento pela pandemia do coronavírus (Covid-19), os membros do Conselho Escolar desta instituição para tratar assuntos relacionados ao PPP (Projeto Político Pedagógico) do Cmei, o qual precisou ser reestruturado e atualizado mediante as exigências legais emanadas com a aprovação da Base Nacional Comum Curricular e do Referencial Curricular do Paraná. O Projeto Político Pedagógico após a leitura foi aprovado como proposta pedagógica do Cmei pelo Conselho Escolar. Sem mais nada a tratar, a sessão foi encerrada eu Diretora do Cmei Aline Franciele Graenbin Wutke, lavrei a presente ata será devidamente por mim e os demais presentes.

Aline F. G. Wutke *[assinatura]* Sônia L. Pereira
Marlice Schuller, Tarcio de Rombo Ambrósio

23.2. Calendário Escolar



NOVA SANTA ROSA
PREFEITURA DO MUNICÍPIO
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA

RESOLUÇÃO Nº 3.592/2019 - GS/SEED

CENTRO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL ASILDA RÖPKE

CALENDÁRIO ESCOLAR - 2020

Janeiro <table> <tr><td>D</td><td>S</td><td>T</td><td>Q</td><td>Q</td><td>S</td><td>S</td></tr> <tr><td></td><td></td><td></td><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td></tr> <tr><td>5</td><td>6</td><td>7</td><td>8</td><td>9</td><td>10</td><td>11</td></tr> <tr><td>12</td><td>13</td><td>14</td><td>15</td><td>16</td><td>17</td><td>18</td></tr> <tr><td>19</td><td>20</td><td>21</td><td>22</td><td>23</td><td>24</td><td>25</td></tr> <tr><td>26</td><td>27</td><td>28</td><td>29</td><td>30</td><td>31</td><td></td></tr> </table> 1 - Ano novo	D	S	T	Q	Q	S	S				1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31		Fevereiro <table> <tr><td>D</td><td>S</td><td>T</td><td>Q</td><td>Q</td><td>S</td><td>S</td></tr> <tr><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td>1</td></tr> <tr><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td><td>6</td><td>7</td><td>8</td></tr> <tr><td>9</td><td>10</td><td>11</td><td>12</td><td>13</td><td>14</td><td>15</td></tr> <tr><td>16</td><td>17</td><td>18</td><td>19</td><td>20</td><td>21</td><td>22</td></tr> <tr><td>23</td><td>24</td><td>25</td><td>26</td><td>27</td><td>28</td><td>29</td></tr> </table> 25 - Carnaval 26 - Cinzas	D	S	T	Q	Q	S	S							1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	Março <table> <tr><td>D</td><td>S</td><td>T</td><td>Q</td><td>Q</td><td>S</td><td>S</td></tr> <tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td><td>6</td><td>7</td></tr> <tr><td>8</td><td>9</td><td>10</td><td>11</td><td>12</td><td>13</td><td>14</td></tr> <tr><td>15</td><td>16</td><td>17</td><td>18</td><td>19</td><td>20</td><td>21</td></tr> <tr><td>22</td><td>23</td><td>24</td><td>25</td><td>26</td><td>27</td><td>28</td></tr> <tr><td>29</td><td>30</td><td>31</td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> </table> 22	D	S	T	Q	Q	S	S	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31											
D	S	T	Q	Q	S	S																																																																																																																																	
			1	2	3	4																																																																																																																																	
5	6	7	8	9	10	11																																																																																																																																	
12	13	14	15	16	17	18																																																																																																																																	
19	20	21	22	23	24	25																																																																																																																																	
26	27	28	29	30	31																																																																																																																																		
D	S	T	Q	Q	S	S																																																																																																																																	
						1																																																																																																																																	
2	3	4	5	6	7	8																																																																																																																																	
9	10	11	12	13	14	15																																																																																																																																	
16	17	18	19	20	21	22																																																																																																																																	
23	24	25	26	27	28	29																																																																																																																																	
D	S	T	Q	Q	S	S																																																																																																																																	
1	2	3	4	5	6	7																																																																																																																																	
8	9	10	11	12	13	14																																																																																																																																	
15	16	17	18	19	20	21																																																																																																																																	
22	23	24	25	26	27	28																																																																																																																																	
29	30	31																																																																																																																																					
Abril <table> <tr><td>D</td><td>S</td><td>T</td><td>Q</td><td>Q</td><td>S</td><td>S</td></tr> <tr><td></td><td></td><td></td><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td></tr> <tr><td>5</td><td>6</td><td>7</td><td>8</td><td>9</td><td>10</td><td>11</td></tr> <tr><td>12</td><td>13</td><td>14</td><td>15</td><td>16</td><td>17</td><td>18</td></tr> <tr><td>19</td><td>20</td><td>21</td><td>22</td><td>23</td><td>24</td><td>25</td></tr> <tr><td>26</td><td>27</td><td>28</td><td>29</td><td>30</td><td></td><td></td></tr> </table> 10 - Páscoa 12 - Páscoa 21 - Tiradentes	D	S	T	Q	Q	S	S				1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30			Maio <table> <tr><td>D</td><td>S</td><td>T</td><td>Q</td><td>Q</td><td>S</td><td>S</td></tr> <tr><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td>1</td><td>2</td></tr> <tr><td>3</td><td>4</td><td>5</td><td>6</td><td>7</td><td>8</td><td>9</td></tr> <tr><td>10</td><td>11</td><td>12</td><td>13</td><td>14</td><td>15</td><td>16</td></tr> <tr><td>17</td><td>18</td><td>19</td><td>20</td><td>21</td><td>22</td><td>23</td></tr> <tr><td>24</td><td>25</td><td>26</td><td>27</td><td>28</td><td>29</td><td>30</td></tr> <tr><td>31</td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> </table> 1 - Dia do Trabalhador	D	S	T	Q	Q	S	S						1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31							Junho <table> <tr><td>D</td><td>S</td><td>T</td><td>Q</td><td>Q</td><td>S</td><td>S</td></tr> <tr><td></td><td></td><td></td><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td></tr> <tr><td>5</td><td>6</td><td>7</td><td>8</td><td>9</td><td>10</td><td>11</td></tr> <tr><td>12</td><td>13</td><td>14</td><td>15</td><td>16</td><td>17</td><td>18</td></tr> <tr><td>19</td><td>20</td><td>21</td><td>22</td><td>23</td><td>24</td><td>25</td></tr> <tr><td>26</td><td>27</td><td>28</td><td>29</td><td>30</td><td></td><td></td></tr> </table> 11 - Corpus Christi	D	S	T	Q	Q	S	S				1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30		
D	S	T	Q	Q	S	S																																																																																																																																	
			1	2	3	4																																																																																																																																	
5	6	7	8	9	10	11																																																																																																																																	
12	13	14	15	16	17	18																																																																																																																																	
19	20	21	22	23	24	25																																																																																																																																	
26	27	28	29	30																																																																																																																																			
D	S	T	Q	Q	S	S																																																																																																																																	
					1	2																																																																																																																																	
3	4	5	6	7	8	9																																																																																																																																	
10	11	12	13	14	15	16																																																																																																																																	
17	18	19	20	21	22	23																																																																																																																																	
24	25	26	27	28	29	30																																																																																																																																	
31																																																																																																																																							
D	S	T	Q	Q	S	S																																																																																																																																	
			1	2	3	4																																																																																																																																	
5	6	7	8	9	10	11																																																																																																																																	
12	13	14	15	16	17	18																																																																																																																																	
19	20	21	22	23	24	25																																																																																																																																	
26	27	28	29	30																																																																																																																																			
Julho <table> <tr><td>D</td><td>S</td><td>T</td><td>Q</td><td>Q</td><td>S</td><td>S</td></tr> <tr><td></td><td></td><td></td><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td></tr> <tr><td>5</td><td>6</td><td>7</td><td>8</td><td>9</td><td>10</td><td>11</td></tr> <tr><td>12</td><td>13</td><td>14</td><td>15</td><td>16</td><td>17</td><td>18</td></tr> <tr><td>19</td><td>20</td><td>21</td><td>22</td><td>23</td><td>24</td><td>25</td></tr> <tr><td>26</td><td>27</td><td>28</td><td>29</td><td>30</td><td>31</td><td></td></tr> </table> 3	D	S	T	Q	Q	S	S				1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31		Agosto <table> <tr><td>D</td><td>S</td><td>T</td><td>Q</td><td>Q</td><td>S</td><td>S</td></tr> <tr><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td>1</td></tr> <tr><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td><td>6</td><td>7</td><td>8</td></tr> <tr><td>9</td><td>10</td><td>11</td><td>12</td><td>13</td><td>14</td><td>15</td></tr> <tr><td>16</td><td>17</td><td>18</td><td>19</td><td>20</td><td>21</td><td>22</td></tr> <tr><td>23</td><td>24</td><td>25</td><td>26</td><td>27</td><td>28</td><td>29</td></tr> <tr><td>30</td><td>31</td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> </table> 21	D	S	T	Q	Q	S	S							1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31						Setembro <table> <tr><td>D</td><td>S</td><td>T</td><td>Q</td><td>Q</td><td>S</td><td>S</td></tr> <tr><td></td><td></td><td></td><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td></tr> <tr><td>5</td><td>6</td><td>7</td><td>8</td><td>9</td><td>10</td><td>11</td></tr> <tr><td>12</td><td>13</td><td>14</td><td>15</td><td>16</td><td>17</td><td>18</td></tr> <tr><td>19</td><td>20</td><td>21</td><td>22</td><td>23</td><td>24</td><td>25</td></tr> <tr><td>26</td><td>27</td><td>28</td><td>29</td><td>30</td><td></td><td></td></tr> </table> 7 - Independência	D	S	T	Q	Q	S	S				1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30		
D	S	T	Q	Q	S	S																																																																																																																																	
			1	2	3	4																																																																																																																																	
5	6	7	8	9	10	11																																																																																																																																	
12	13	14	15	16	17	18																																																																																																																																	
19	20	21	22	23	24	25																																																																																																																																	
26	27	28	29	30	31																																																																																																																																		
D	S	T	Q	Q	S	S																																																																																																																																	
						1																																																																																																																																	
2	3	4	5	6	7	8																																																																																																																																	
9	10	11	12	13	14	15																																																																																																																																	
16	17	18	19	20	21	22																																																																																																																																	
23	24	25	26	27	28	29																																																																																																																																	
30	31																																																																																																																																						
D	S	T	Q	Q	S	S																																																																																																																																	
			1	2	3	4																																																																																																																																	
5	6	7	8	9	10	11																																																																																																																																	
12	13	14	15	16	17	18																																																																																																																																	
19	20	21	22	23	24	25																																																																																																																																	
26	27	28	29	30																																																																																																																																			
Outubro <table> <tr><td>D</td><td>S</td><td>T</td><td>Q</td><td>Q</td><td>S</td><td>S</td></tr> <tr><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td>1</td><td>2</td></tr> <tr><td>3</td><td>4</td><td>5</td><td>6</td><td>7</td><td>8</td><td>9</td></tr> <tr><td>10</td><td>11</td><td>12</td><td>13</td><td>14</td><td>15</td><td>16</td></tr> <tr><td>17</td><td>18</td><td>19</td><td>20</td><td>21</td><td>22</td><td>23</td></tr> <tr><td>24</td><td>25</td><td>26</td><td>27</td><td>28</td><td>29</td><td>30</td></tr> <tr><td>31</td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> </table> 12 - Nossa Sra. Aparecida 13 - Dia do Professor antecipado	D	S	T	Q	Q	S	S						1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31							Novembro <table> <tr><td>D</td><td>S</td><td>T</td><td>Q</td><td>Q</td><td>S</td><td>S</td></tr> <tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td><td>6</td><td>7</td></tr> <tr><td>8</td><td>9</td><td>10</td><td>11</td><td>12</td><td>13</td><td>14</td></tr> <tr><td>15</td><td>16</td><td>17</td><td>18</td><td>19</td><td>20</td><td>21</td></tr> <tr><td>22</td><td>23</td><td>24</td><td>25</td><td>26</td><td>27</td><td>28</td></tr> <tr><td>29</td><td>30</td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> </table> 2 - Finados 15 - Proclamação da República	D	S	T	Q	Q	S	S	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30						Dezembro <table> <tr><td>D</td><td>S</td><td>T</td><td>Q</td><td>Q</td><td>S</td><td>S</td></tr> <tr><td></td><td></td><td></td><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td></tr> <tr><td>5</td><td>6</td><td>7</td><td>8</td><td>9</td><td>10</td><td>11</td></tr> <tr><td>12</td><td>13</td><td>14</td><td>15</td><td>16</td><td>17</td><td>18</td></tr> <tr><td>19</td><td>20</td><td>21</td><td>22</td><td>23</td><td>24</td><td>25</td></tr> <tr><td>26</td><td>27</td><td>28</td><td>29</td><td>30</td><td>31</td><td></td></tr> </table> 19 - Emancipação Política do PR 25 - Natal	D	S	T	Q	Q	S	S				1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	
D	S	T	Q	Q	S	S																																																																																																																																	
					1	2																																																																																																																																	
3	4	5	6	7	8	9																																																																																																																																	
10	11	12	13	14	15	16																																																																																																																																	
17	18	19	20	21	22	23																																																																																																																																	
24	25	26	27	28	29	30																																																																																																																																	
31																																																																																																																																							
D	S	T	Q	Q	S	S																																																																																																																																	
1	2	3	4	5	6	7																																																																																																																																	
8	9	10	11	12	13	14																																																																																																																																	
15	16	17	18	19	20	21																																																																																																																																	
22	23	24	25	26	27	28																																																																																																																																	
29	30																																																																																																																																						
D	S	T	Q	Q	S	S																																																																																																																																	
			1	2	3	4																																																																																																																																	
5	6	7	8	9	10	11																																																																																																																																	
12	13	14	15	16	17	18																																																																																																																																	
19	20	21	22	23	24	25																																																																																																																																	
26	27	28	29	30	31																																																																																																																																		

	Início/Término das aulas
	Estudo e/ou Planejamento
	Fechamento do Semestre
	Férias
	Recessos
	Feriados
	Distribuição de Aula
	Conselho de Classe
	Consciência Negra

Férias/Recessos Discentes	
MÊS	DIAS
janeiro / férias	30
fev / férias	4
julho / recessos	16
dez / férias	10
outros recessos	7
Total	67

Férias/Recesso/Docentes	
MÊS	DIAS
janeiro / férias	30
fev / recessos	3
julho / recessos	14
dez / recessos	9
outros recessos	2
Total	58

Amarelo	Início/Término das aulas
Verde	Estudo e/ou Planejamento
Púrpura	Fechamento do Semestre
Azul	Férias
Amarelo	Recessos
Verde	Feriados
Verde	Distribuição de Aula
Verde	Conselho de Classe
Verde	Consciência Negra

Férias/Recessos Discentes	
MÊS	DIAS
janeiro / férias	30
fev / férias	4
julho / recessos	16
dez / férias	10
outros recessos	7
Total	67

Férias/Recesso/Docentes	
MÊS	DIAS
janeiro / férias	30
fev / recessos	3
julho / recessos	14
dez / recessos	9
outros recessos	2
Total	58

Avaliação Semestral	
1º Semestre - de 05/02 a 03/07 - 98 dias letivos	
2º Semestre - de 22/07 a 18/12 - 102 dias letivos	
Total: 200 dias letivos	

- Os dias destinados ao Estudo e Planejamento para profissionais da educação não poderão ser computados para cumprimento da exigência legal da carga horária letiva para os estudantes. Deliberação nº 02/2018 - CEE/PR.
- O dia do Professor será comemorado em recesso antecipado no dia 13/10.
- No dia 7 de Agosto se comemora o Dia do Funcionário da Escola.
- No dia 11 de Agosto se comemora o Dia do Estudante.
- No dia 25 de Outubro se comemora o Dia do Servidor Público.
- No dia 20 de Novembro se comemora o Dia da Consciência Negra.

NILZA SIEWERT GERLING

Sec. Educação e Cultura
Portaria nº 004/2017

MÚLTIPO REGIONAL DE EDUCAÇÃO DE TOLEDO
SETOR DE ESTRUTURA E FUNCIONAMENTO
ESTE CALENDÁRIO ESTÁ DE ACORDO
COM A LEGISLAÇÃO VIGENTE.
TOLEDO, 21/11/2019
Técnicas Pedagógicas

Vera Lucia Zardo Ansolin
RG: 4.027.641-6
SEF/NRE Toledo

23.3. Modelo do Parecer Descritivo da Educação Infantil



CENTRO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL A SILDA RÖPKE
Autorização Educação Infantil – Resolução nº 3.452/98 de 13/10/1998
Endereço: Avenida Horizontina, n.º 720 – Centro – 85930-000
Nova Santa Rosa – Paraná
Fone: (45) 3253-1589 – cmeiasilda@novasantarosa.pr.gov.br

PARECER DESCRITIVO

1º SEMESTRE DE 2020

Aluno:
Ano: **Turma:** **Turno:**
Educadora Regente:
Educadora Regente de Hora Atividade:

DESCRIÇÃO DOS DIVERSOS ASPECTOS DE DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM

CAMPOS DE EXPERIÊNCIA

O EU, O OUTRO E O NÓS, CORPO, GESTOS E MOVIMENTOS, TRAÇOS, SONS, CORES E FORMAS, ESCUTA, FALA, PENSAMENTO E IMAGINAÇÃO, ESPAÇO, TEMPO, QUANTIDADES, RELAÇÕES E TRANSFORMAÇÕES

PROFESSOR REGENTE DE HORA ATIVIDADE

CAMPOS DE EXPERIÊNCIA

CORPO, GESTO E MOVIMENTO,

ESCUTA, FALA, PENSAMENTO E IMAGINAÇÃO

TRAÇOS, SONS, CORES E FORMAS

Educadora

Educadora de Hora Atividade

Pais e /ou Responsáveis

23.5. Pesquisa Escolar

PESQUISA ESCOLAR

Senhores Pais!

Visando cumprir a Legislação Educacional, estamos reelaborando o Projeto Político Pedagógico da Escola. O PPP é um documento importante que define a identidade da escola e indica caminhos para ensinar com qualidade. Ele deve ser construído com a participação da Comunidade Escolar, assim, pedimos a vossa participação neste processo, respondendo essa pesquisa com atenção e fiel a realidade.

- 1) **Residência:** ☐ Área Urbana ☐ Área Rural
- 2) **Tipo de Moradia:** ☐ Própria ☐ Alugada ☐ Cedida
- 3) **Pessoas que vivem na casa:** ☐ Pai ☐ Mãe ☐ Filho(s) Quantos? _____ ☐ Outros: _____
- 4) **Profissão:** Pai/Responsável _____ Mãe/responsável _____
- 5) **Grau de estudo:** Pai/Responsável _____ Mãe/responsável _____
- 6) **A família participa de alguma instituição religiosa?** _____ Qual? _____
- 7) **Qual é a renda mensal de seu grupo familiar?**
- ☐ Um salário mínimo ☐ Dois a três salários mínimos ☐ Quatro a cinco salários mínimos
- ☐ Seis a sete salários mínimos ☐ Oito a dez salários mínimos ☐ Acima de dez salários mínimos
- 8) **Indique quais bens e serviços listados abaixo há na casa do(a) aluno:**
- ☐ Televisão ☐ Computador ☐ Automóvel ☐ Empregada Doméstica
- ☐ Aparelho de Som ☐ Vídeo-Game ☐ Moto ☐ Energia Elétrica
- ☐ TV por assinatura ☐ Tablet ☐ Livros ☐ Abastecimento de Água
- ☐ Telefone Fixo ☐ DVD ☐ Jornal
- ☐ Acesso a internet ☐ Celular ☐ Revista em geral
- 9) **Que atividades a família costuma fazer junta nos finais de semana?**
- ☐ Ir à Igreja ☐ Ir ao Cinema ☐ Pescar ☐ Praticar esportes
- ☐ Assistir televisão ☐ Ir à praças ☐ Visitar amigos/parentes
- ☐ Outros. Quais? _____
- 10) **Na sua família é falada outra Língua?** ☐ Sim. ☐ Não. Qual? _____
- 11) **De quais Programas ofertados pelo Governo Federal/Estadual a família participa?**
- ☐ Bolsa Família ☐ Vale gás ☐ Leite da Criança ☐ Luz Fraterna ☐ Outros. Quais? _____
- 12) **Quantas horas, em média, seu(seus) filho(a) assiste de televisão por dia?** _____
- 13) **Quantas horas, em média, seu(seus) filho(a) fica conectado à Internet?** _____
- 14) **Quantos dias na semana são dedicados a leitura de livros infantis?**
- ☐ 1 vez ☐ 2 vezes ☐ 3 vezes ☐ nenhuma
- 15) **Qual o grau de importância que você atribui à educação escolar do(a) seu(a) filho(a)?**
- ☐ Muito importante ☐ Importante ☐ Necessário ☐ Regular ☐ Baixo

16) Como o Senhor(a) participa da vida do(a) seu(a) filho(a)?

- ☐ Verificando o caderno frequentemente.
- ☐ Perguntando ao aluno como estão as aulas.
- ☐ Comparecendo às reuniões de pais.
- ☐ Agendando horário para conversar com professores.
- ☐ Enviando bilhetes aos professores.
- ☐ Por meio de bilhete dos professores.
- ☐ Perguntando aos colegas e/ou pais da mesma turma.
- ☐ Quando convocado(a) pela coordenação pedagógica, direção e professor(a) da instituição.

17) Com que tipo de condução seu(a) filho(a) vem para a escola/CMEI?

- ☐ À pé ☐ Ônibus Escolar ☐ Automóvel ☐ Bicicleta ☐ Moto

18) Assinale a alternativa que o Senhor(a) considera como sendo o verdadeiro papel da escola/CMEI?

- ☐ Preparar o aluno para ser um profissional no mundo do trabalho.
- ☐ Preparar o aluno para prosseguir seus estudos.
- ☐ Formar o aluno como cidadão integral para promovê-lo como um indivíduo ativo na sociedade em que vive.
- ☐ Oferecer melhoria da condição de vida e da qualidade.
- ☐ Possibilitar o acesso aos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos elaborados pela cultura humana ao longo da história, levando o aluno ao pleno desenvolvimento humano.