



ESCOLA MUNICIPAL WILLY BARTH

EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL

Autorização Educação Infantil: Resolução 239/96 de 12/01/96

Autorização Ensino Fundamental: Resolução 1266/08 de 31/03/08

Rua Vinte e Nove de Março, s/n - CEP: 85.930-000 Nova Santa Rosa - PR

Fone: (45) 3332-0071 E-mail: emwb@novasantarosa.pr.gov.br

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO

Educação Infantil e Ensino Fundamental

NOVA SANTA ROSA - PR
2020

SUMÁRIO

1.	Introdução	5
2.	Identificação da Instituição de Ensino e da Mantenedora	5
3.	Histórico da Instituição de Ensino.....	5
ELEMENTOS SITUACIONAIS.....		7
4.	Níveis e Modalidades de Ensino Ofertada.....	7
5.	Critérios de Formação de Turma.....	7
6.	A Caracterização da Comunidade Escolar	11
7.	Resultados Educacionais	24
7.1.	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB	25
Fonte: INEP		26
7.2.	Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) - 2016.	26
Fonte: INEP		26
7.3.	Prova Paraná (5º ano do Ensino Fundamental).....	27
7.3.1.	Primeira Edição (2019).....	27
7.3.2.	Segunda Edição (2019).....	28
7.3.3.	Terceira Edição (2019).....	29
7.4.	Prova Paraná de Fluência (2º ano do Ensino Fundamental)	30
7.5.	Avaliação Externa Municipal (3º e 4º ano).....	30
7.5.1.	Primeira Edição (2019).....	30
7.5.2.	Segunda Edição (2019).....	32
8.	Relação dos Recursos Físicos e Materiais	34
ELEMENTOS CONCEITUAIS.....		35
9.	Objetivos, Fundamentos, Princípios e Concepções Orientadoras da Ação Educacional	35
9.1.	Objetivos do Projeto Político Pedagógico	35
9.1.1.	Objetivos Específicos do Projeto Político Pedagógico	35
9.2.	Objetivos da Escola.....	35
9.3.	Fundamentos Teóricos.....	39
9.3.1.	Pressupostos Filosóficos.....	39
9.3.2.	Pressupostos Psicológicos.....	42
9.3.2.1.	A Psicologia Histórico-cultural e a Educação Especial	43
9.3.3.	Pressupostos Pedagógicos	51
9.3.4.	Pressupostos Legais	52
9.4.	Princípios Educacionais	55
9.5.	Concepções Educacionais	56
10.	Currículo	89
10.1.	Concepção de Currículo.....	89
10.2.	Flexibilização do Currículo	90
10.3.	Matriz Curricular	94
11.	Conteúdos Socioeducacionais	96
12.	Sistema, Processo e Critérios de Avaliação	96

12.1. Avaliação na Educação Infantil.....	96
12.2. Avaliação no Ensino Fundamental – Anos Iniciais.....	98
13. Recuperação de Estudos	100
14. Processo de Classificação, Reclassificação Escolar	101
15. Atuação das Instâncias Colegiadas.....	102
15.1. Associação dos Pais, Mestres e Funcionários –APMF	102
15.2. Conselho de Classe	103
15.3. Conselho Escolar	106
16. Proposta de Articulação de Transição entre as Etapas de Ensino.....	108
16.1. Transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental - Anos Iniciais	108
16.2. Transição do 5º ano do Ensino Fundamental - Anos Iniciais para o 6º do Ensino Fundamental - Anos Finais	109
17. Proposta de Organização da Hora Atividade.....	109
18. Proposta de Articulação da Instituição com a Família e Comunidade.....	110
19. Proposta de Inclusão Educacional	111
19.1. A Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva	111
19.1.1. Deficiência Intelectual	112
19.1.2. Deficiência Física	114
19.1.3. Deficiência Visual.....	115
19.1.4. Surdocegueira.....	117
19.1.5. Deficiência Auditiva e Surdez.....	119
19.1.7. Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD)	122
19.1.8. Transtornos Funcionais Específicos.....	124
19.1.8.1. Dislexia	125
19.1.8.2. Disgrafia.....	125
19.1.8.3. Disortografia.....	126
19.1.8.4. Discalculia.....	126
19.2. Avaliação Psicoeducacional no Contexto Escolar do Aluno da Educação Especial Inclusiva	127
20. Proposta de Avaliação Institucional.....	132
21. Proposta de Formação Continuada.....	133
22. Proposta Pedagógica do Recreio Interativo.....	135
23. Programas/Projetos.....	138
23.1. Atividades Culturais.....	138
23.2. Programa Mais Alfabetização – PMALFA.....	138
23.3. Programa A União Faz a Vida	139
23.4. Programa Jovens Empreendedores Primeiros Passos – JEEP.....	140
23.5. Programa Saúde na Escola.....	140
23.6. Programa Cooperjovem	141
23.7. Programa Agrinho	142
23.8. Programa Educacional de Resistência às Drogas e à Violência – PROERD.....	142

23.9. Programa Justiça e Cidadania.....	143
24. Proposta de Avaliação do Projeto Político Pedagógico	143
ELEMENTOS OPERACIONAIS.....	144
25. Plano de Ação da Escola	144
26. Proposta Pedagógica Curricular – PPC.....	146
27. Referências Bibliográficas	147
28. Anexos	155
28.1. Ata de Aprovação do PPP pelo Conselho Escolar.....	155
28.2. Calendário Escolar	156
28.3. Modelo do Parecer Descritivo da Educação Infantil.....	157
28.4. Modelo do Parecer Descritivo do 1º ano do Ensino Fundamental	158
28.5. Pesquisa Escolar.....	159

1. Introdução

O projeto político pedagógico vem sendo construído, propondo novos caminhos, para uma escola diferente, sistematizando o trabalho coletivo dos profissionais compromissados com a educação. Portanto, o planejamento das atividades escolares é uma necessidade imperiosa e, por esta razão, o seu objetivo é propor um encaminhamento para as ações pedagógicas apresentando a organização e operacionalização do trabalho pedagógico da Escola Municipal Willy Barth – Educação Infantil e Ensino Fundamental, referentes aos seus princípios e metas para o desenvolvimento da aprendizagem; da melhoria da qualidade de ensino; da pesquisa como processo de construção do conhecimento, do respeito às diferenças e à diversidade, da formação continuada do professor, da contextualização dos métodos avaliativos e da valorização do aluno como sujeito do processo ensino aprendizagem.

Assim sendo, nossa reflexão está baseada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que prevê: “Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de: I - elaborar e executar sua proposta pedagógica”. (LDBEN, nº 9394/96, no Art. 12).

O desenvolvimento do mesmo se deu através de consulta a comunidade escolar, por meio de questionários, em que foi avaliado o perfil do educando e sua realidade familiar, dentro do contexto da comunidade em que a Escola está inserida, a partir dos dados apresentados através da pesquisa e com auxílio dos educadores, se deu o estudo para a reformulação do Projeto Político Pedagógico.

2. Identificação da Instituição de Ensino e da Mantenedora

A Escola Municipal Willy Barth – Educação Infantil e Ensino Fundamental está localizada a Rua 29 de março s/n, no Distrito de Planalto do Oeste, no município de Nova Santa Rosa, no estado do Paraná, tendo como telefone de contato: (45) 3332-0071, e-mail: escolawb@gmail.com, emwb@novasantarosa.pr.gov.br.

A mesma é mantida pela Prefeitura Municipal de Nova Santa Rosa através da Secretaria Municipal de Educação e Cultura e pertencendo ao Núcleo Regional de Toledo.

3. Histórico da Instituição de Ensino

Criada em 15 de dezembro de 1962, a Escola Municipal Willy Barth iniciou suas atividades no dia 13 de maio de 1963.

A comunidade contou com a colaboração do senhor Willy Barth, diretor da companhia de terras da região, que doou o lote onde foi construída a escola, e por isso recebeu seu nome.

A primeira professora contratada *Idalina Constança Jeziorny*, passou por muitas dificuldades, pois não era assalariada e recebia apenas gratificações dos pais dos seus 25 alunos.

As primeiras salas de aula foram feitas pelos próprios pais que doaram as toras, e as serrarias se prontificaram a doar a serragem.

Nos anos 70, com o apoio do senhor Leopoldo Schirmer, presidente da APM foi construído o Pavilhão da Escola, que era utilizado por toda a comunidade, para as festas de igrejas, casamentos, e outros eventos.

No ano de 1976, com o aumento considerável de alunos e conseqüentemente de professores, houve a necessidade de ampliação da escola que passou a ter 4 salas, cozinha, banheiro e secretaria.

Em 1980 o educandário era denominado Escola Willy Barth – Ensino de 1º Grau. Em 1982, através do ato de autorização de funcionamento instituído pela Resolução 2388, de 31 de maio, passou a ser denominada Escola Rural Willy Barth. Em 1992, o educandário sofreu nova alteração em sua denominação passando a denominar-se Escola Rural Municipal Willy Barth – Ensino de 1º Grau. Em 1998 foi autorizada a funcionar nos termos da legislação vigente (Resolução 3120/1998) a Escola Municipal Willy Barth – Educação Infantil e Ensino Fundamental.

Esta instituição de ensino funciona de forma compartilhada, com a Escola Estadual do Campo de Planalto e para tanto fez se necessário a emissão de um termo de cedência para o funcionamento da mesma neste prédio.

A Escola Municipal Willy Barth tem seu funcionamento de acordo com os seguintes atos:

- **Credenciamento da instituição de ensino para oferta de Educação Básica:**Resolução nº 3604/12 de 11/06/2012 publicada no DOE em 27/06/2012.
- **Renovação do Credenciamento da instituição de ensino para oferta de Educação Básica:**Resolução nº 5167/2017 de 03/10/17 publicada no DOE em 31/10/2017.
- **Autorização da Instituição:** Resolução nº 5.459/94 de 06/11/1994 publicada no DOE em 08/11/1994.
- **Autorização de Funcionamento do Curso de Educação Infantil:**Resolução nº 239/1996 de 12/01/1996 publicada no DOE em 31/01/1996.

- **Última renovação de Autorização de Funcionamento do Curso de Educação Infantil:** Resolução nº 1149/2016 de 21/03/2016 publicada no DOE em 07/04/2016.
- **Autorização de Funcionamento do Curso de Ensino Fundamental - Anos Iniciais(cursos 4025 / 4036 / 4035):**Resolução nº 1266/2008 de 31/03/2008 publicada no DOE em 17/10/2008.
- **Última renovação de Autorização de Funcionamento do Curso de Ensino Fundamental - Anos Iniciais:**Resolução nº 5167/2017 de 03/10/2017 publicada no DOE em 31/10/2017.
- **Ato Administrativo – NRE Aprovação do Regimento Escolar:** ATO Nº 519 de 11/12/2017.

ELEMENTOS SITUACIONAIS

4. Níveis e Modalidades de Ensino Ofertada

A Escola Municipal Willy Barth oferta os seguintes níveis de ensino da Educação Básica:

- Educação Infantil - Pré escolar - Infantil 4 e 5;
- Ensino Fundamental - Anos Iniciais - 1º ao 5 ano.

5. Critérios de Formação de Turma

A Escola Municipal Willy Barth, atende a 48 (quarenta e oito) estudantes matriculados do 1º ao 5º Ano, no período matutino no horário das 7h45min. às 11h45min. E no período vespertino, de forma parcial, uma turma Pré escolar: Infantil 4 e 5 – Multianos, com 15 alunos matriculados, com faixa etária entre 4 e 5 anos.

Atualmente, essa escola oferta seis turmas, conforme tabela:

Organização da turma	Número de alunos	Quantidade de turmas	Turno de funcionamento
Infantil 4 e 5 - Multianos	15	01	Vespertino
1º Ano	10	01	Matutino
2º Ano	10	01	Matutino
3º Ano	08	01	Matutino
4º Ano	10	01	Matutino
5º Ano	10	01	Matutino

A organização das turmas leva em consideração a faixa etária das crianças, respeitando o corte etário atendendo assim o que diz as Diretrizes Curriculares Nacionais 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.

Art. 4º O Ensino Fundamental, com duração de 9 (nove) anos, abrange a população na faixa etária dos 6 (seis) aos 14 (quatorze) anos de idade e se estende, também, a todos os que, na idade própria, não tiveram condições de frequentá-lo, nos termos da Resolução CNE/CEB nº 7/2010.

§ 1º É obrigatória a matrícula no Ensino Fundamental de crianças com 6 (seis) anos completos ou a completar até o dia 31 de março do ano em que ocorrer a matrícula, nos termos da Lei e das normas nacionais vigentes.

§ 2º As crianças que completarem 6 (seis) anos após essa data deverão ser matriculadas na Educação Infantil, na etapa da pré-escola.

No período de contraturno oferta-se Sala de Apoio, para os alunos com dificuldades de aprendizagem principalmente em Língua Portuguesa e Matemática. Já os alunos com laudo médico e que necessitam frequentar a Sala de Recursos Multifuncional, são encaminhados à Escola Municipal Getúlio Vargas - Educação Infantil e Ensino Fundamental, localizada na sede municipal.

Esta instituição funciona de acordo com o Calendário Escolar, e a Proposta Pedagógica Curricular está orientada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental de 9 anos, estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação, pelos princípios de pluralidade de ideias e concepções pedagógicas garantidos na normatização Estadual, pela Base Nacional Comum Curricular - BNCC, pelo Referencial Curricular do Paraná e pela Proposta Pedagógica Curricular da Educação Infantil e Ensino Fundamental - Anos Iniciais da Rede Pública Municipal - Região da AMOP.

O Calendário escolar, é elaborado anualmente de acordo com a legislação vigente e demais determinações legais. De acordo com a Deliberação nº 02/2014:

Art. 12 - O calendário escolar deve adequar-se às peculiaridades locais, inclusive climáticas e econômicas, sem com isto reduzir o número de horas letivas previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96-LDBEN.

Sua função de acordo com as disposições legais, é fixar: 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, garantindo assim um total de 800 horas distribuídas em um mínimo de 200 dias letivos de efetivo trabalho educacional.

Buscando atender a legislação vigente, as 800 horas anuais estão distribuídas em quatro horas diárias tanto para a Educação Infantil quanto para o Ensino Fundamental, e estas compostas de três aulas de cinquenta e cinco minutos cada, uma aula de sessenta minutos e quinze minutos destinados ao recreio interativo.

O período de férias ocorre no mês de janeiro e os recessos escolares, em julho, dezembro e em outros dias distribuídos durante o ano letivo.

A Educação Infantil, segundo a LDB nos artigos 29, 30 e 31 é definida como a “primeira etapa da educação básica”, sendo: creche para as crianças de 0 (zero) a 3 (três) anos de idade, e pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade. Essa lei dispõe que a Educação Infantil tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Um dos desafios na prática docente da Educação Infantil é organizar 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.

Dadas as particularidades do desenvolvimento até cinco anos, a educação infantil deve cumprir com as funções indispensáveis e indissociáveis de educar e cuidar.

Segundo Nicolau (1986) a Educação Infantil visa criar condições para atender as necessidades básicas da criança, oferecendo-a bem estar físico, afetivo-social e intelectuais, através de atividades lúdicas que promovam curiosidade e espontaneidade, estimulando assim novas descobertas e novas relações a partir do que já conhecem.

Outro aspecto relevante desta etapa é a inserção das crianças na escola, ao iniciar a vida escolar, a criança é inserida em um novo ambiente, o qual trará possibilidades de novas experiências, vivências e relacionamentos, assim como novos vínculos. Este processo requer muita atenção e planejamento de estratégias que possam estear o novo relacionamento entre famílias, crianças e profissionais, pois afinal as crianças saem de um ambiente seguro, com pessoas conhecidas, para ingressar em um lugar totalmente incerto com pessoas desconhecidas.

Neste período de inserção é necessário que a Escola e os profissionais da Educação Infantil, organizem o tempo e o espaço, de modo a estabelecer uma rotina otimizando o tempo escolar, dando suporte ao professor em seu trabalho pedagógico, e nas orientações das crianças, esta rotina deve ser flexível, a fim de realizar ajustes necessários para o bem estar do grupo.

Esta rotina é importante para que as crianças construam noção de tempo com relação as atividades desenvolvidas, e até mesmo antecipação dos momentos que virão, devendo abarcar e respeitar os ritmos variados das crianças, que aos poucos devem incorporá-la.

O professor, a partir das observações realizadas, deverá promover a verbalização das situações, problematizar, incentivar respostas, experiências, trabalhar com o nome da criança, criar referências sobre a história de vida de cada um, criar indicativos sobre as características da escola, do bairro.

Promover momentos para cantar, ouvir músicas, ler histórias, parlendas, poemas, assistir filmes, dramatizar. Organizar situações matemáticas, por exemplo, enumerar os materiais como brinquedos, essas atividades devem ser realizadas a partir de brincadeiras, jogos, que permitam a socialização, a integração entre as crianças e com o meio, sua autonomia. Seus objetivos devem contemplar o proposto na organização pedagógica, ou seja, as situações de aprendizagem devem ser intencionais, estabelecendo relação entre teoria e prática.

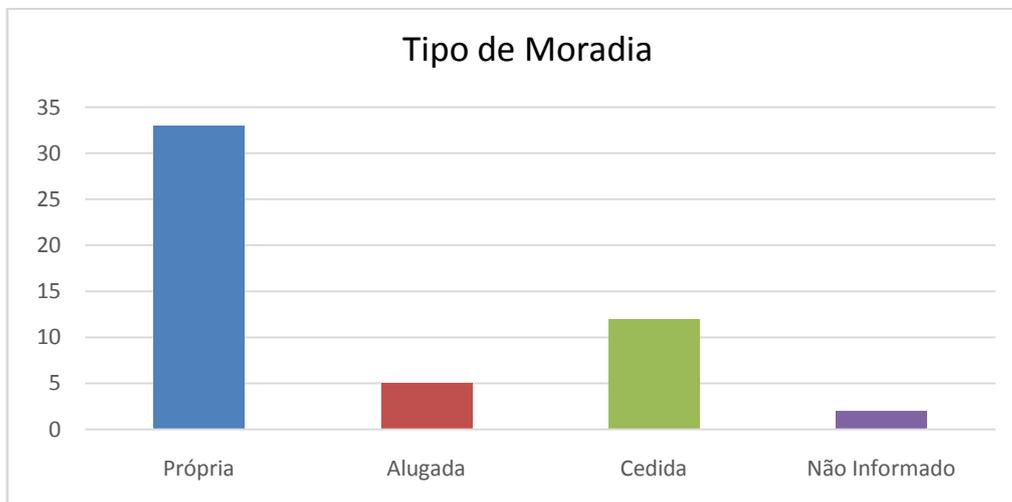
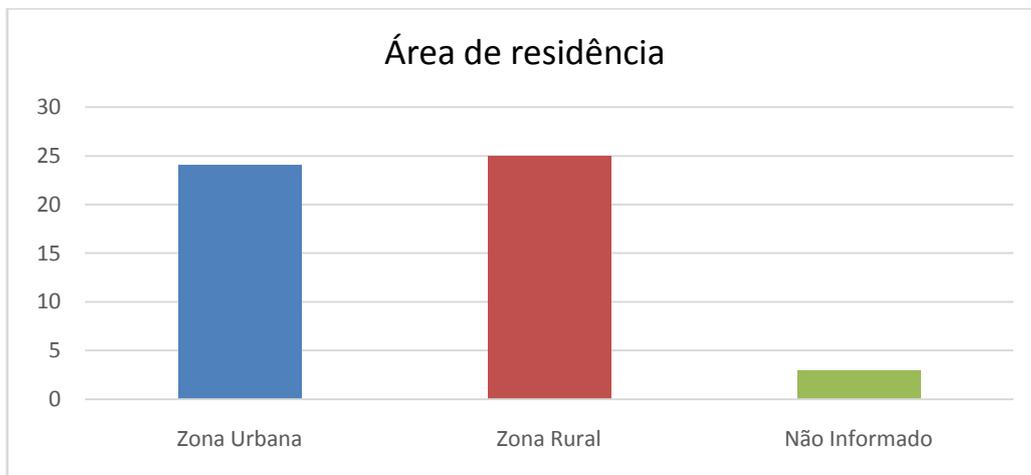
Dentro desta perspectiva o tempo é organizado com ações previamente planejadas, como recepção dos alunos, chamadinha, oração, contação de história, execução de cantigas, atividades, lanche, brincadeiras direcionadas.

Quanto ao espaço o mesmo é organizado de acordo com a estrutura oferecida, mas de modo a acomodar os alunos num ambiente mais propício a aprendizagem e interação, contendo cantinhos relacionados a leitura, brincadeiras e o espaço direcionado as atividades.

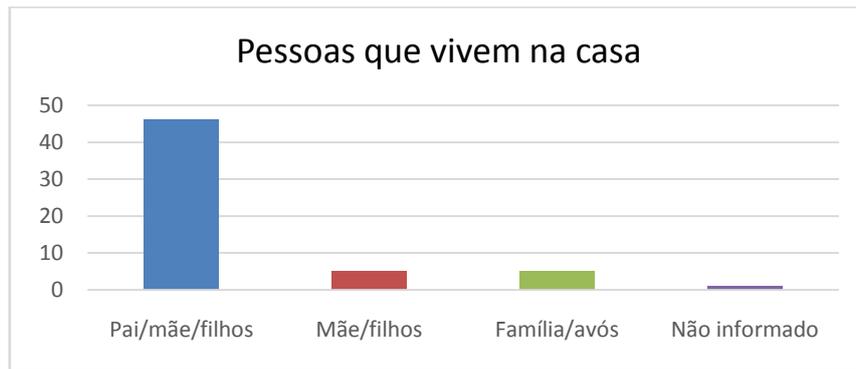
6. A Caracterização da Comunidade Escolar

Com a finalidade de alcançar maiores informações sobre a Comunidade Escolar, assim como efetuar a participação das famílias na construção do Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal Willy Barth, foram entregues questionários aos pais dos alunos da Educação Infantil e do Ensino Fundamental - Anos Iniciais. Através dos gráficos poderemos conhecer um pouco mais das famílias.

A quantidade de moradores na área urbana e rural é bem equilibrada, sendo mínima a diferença nas duas áreas. A maioria das famílias moram em casa própria, algumas em casas cedidas e a minoria em casas alugadas.



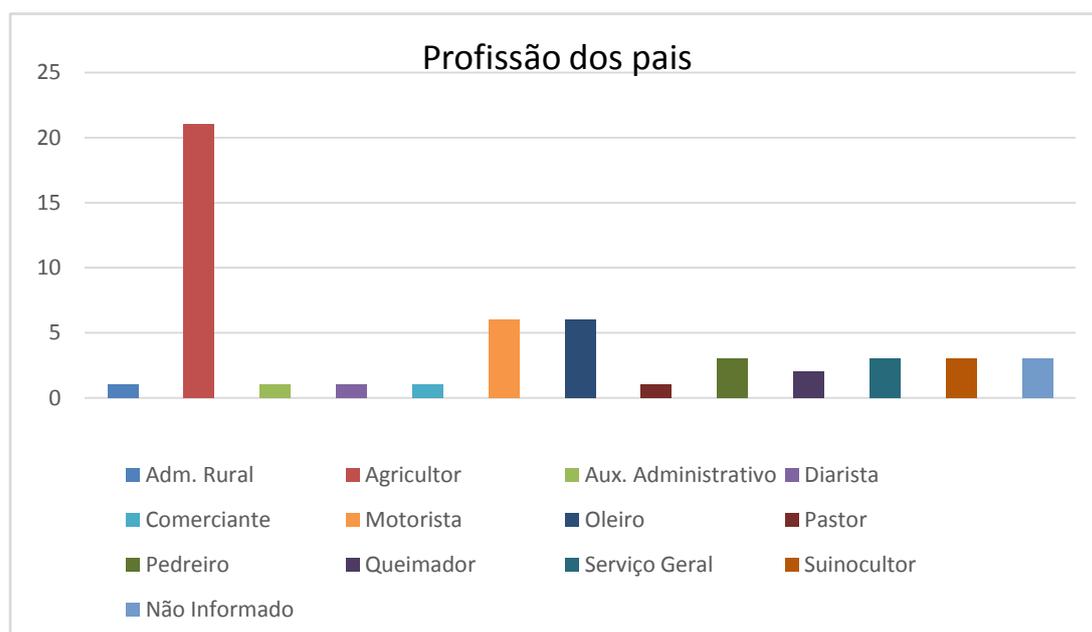
Atualmente, em sua grande maioria a estrutura das famílias é composto por pai, mãe e filhos.

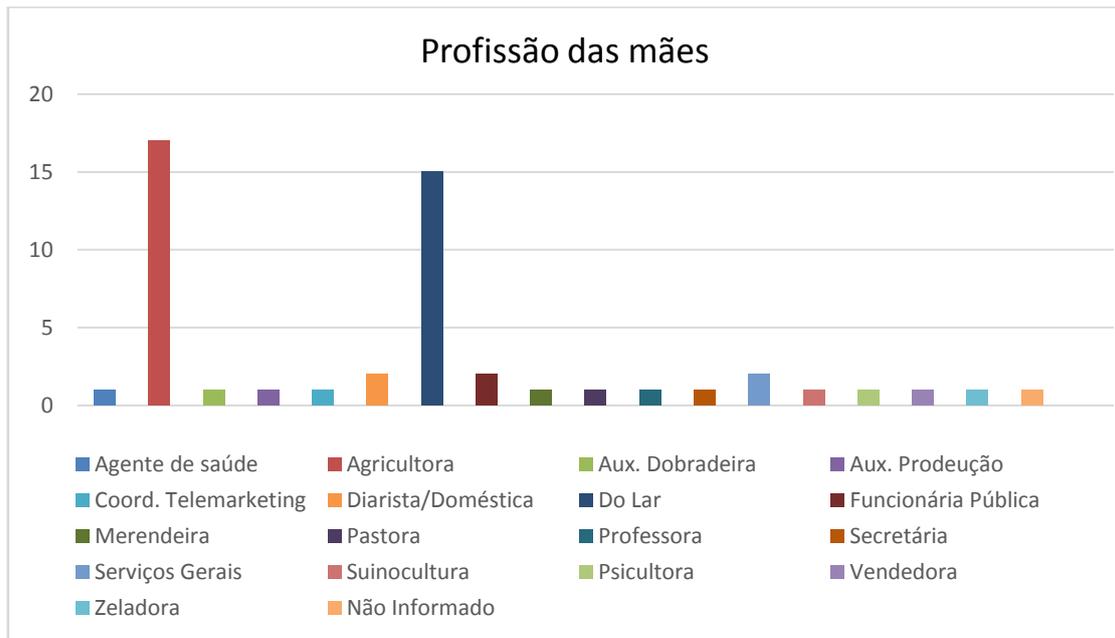


A quantidade de filhos por família, se mantém em sua maioria com dois, seguido de um.

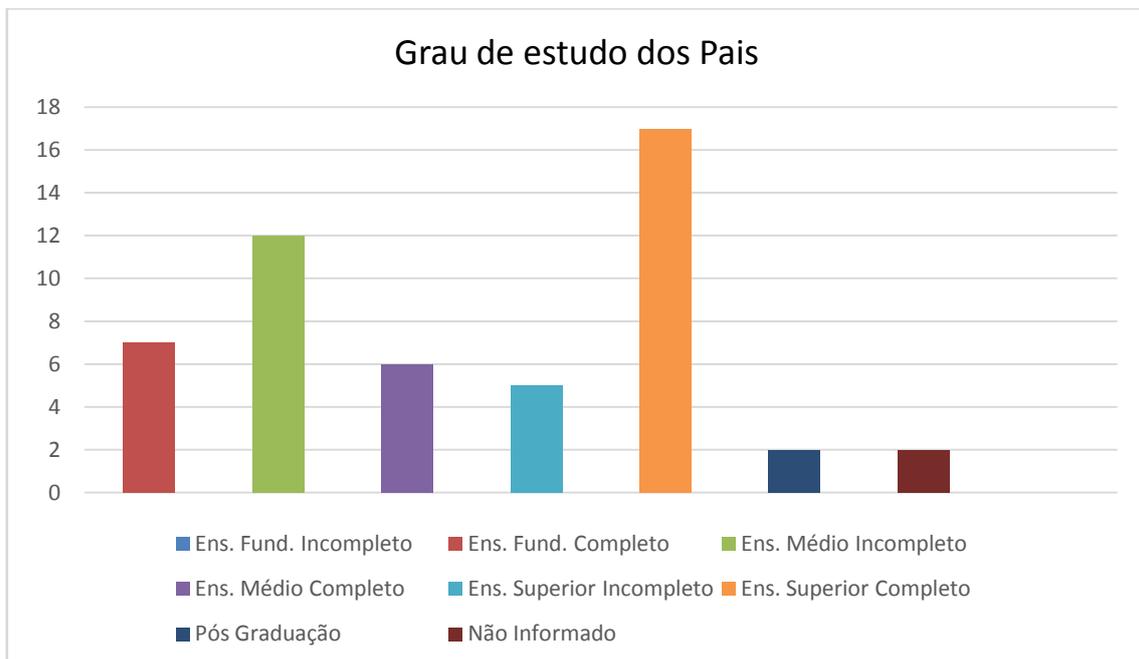


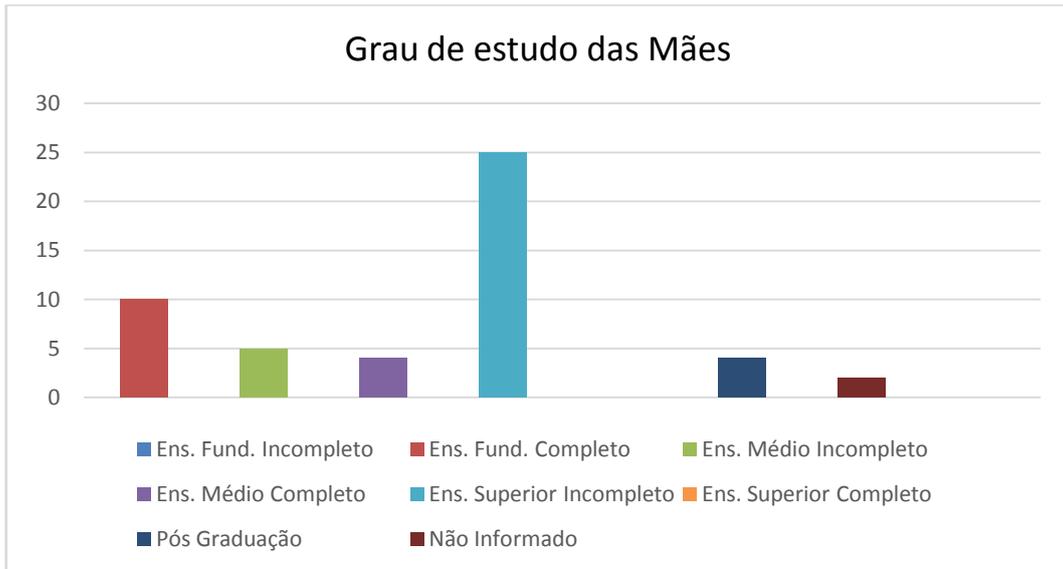
No mercado de trabalho, a maioria das profissões dos pais e mesmo das mães de nossos alunos está relacionada a agricultura, e uma pequena minoria são funcionários das cerâmicas, estes números são significativos por nos localizarmos em uma região agrícola, e por termos duas cerâmicas na localidade.



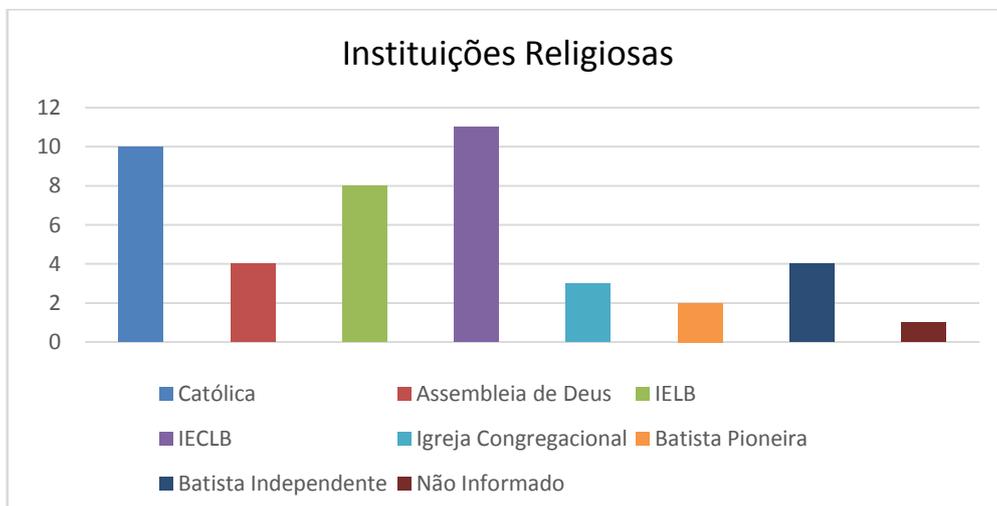
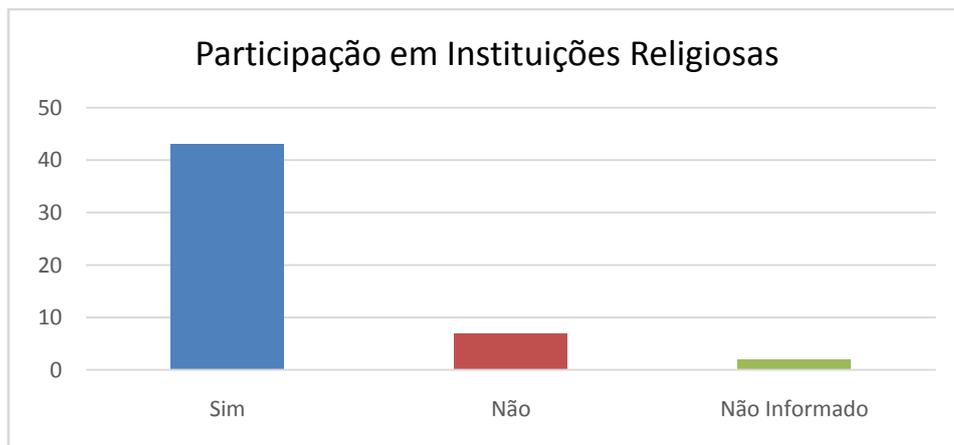


Podemos perceber através da pesquisa, que muitos pais procuram avançar nos estudos, tendo uma boa porcentagem, concluído o ensino médio, alguns cursando o Ensino Superior e outros já completos.

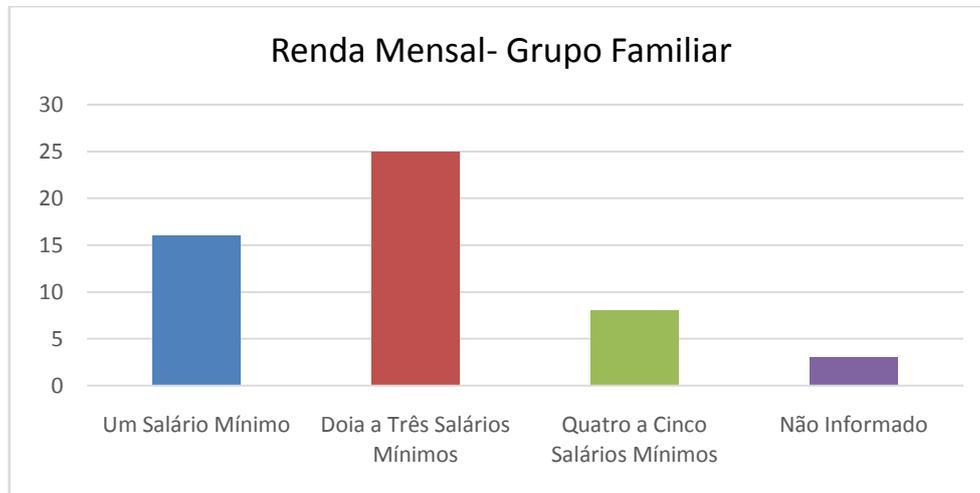




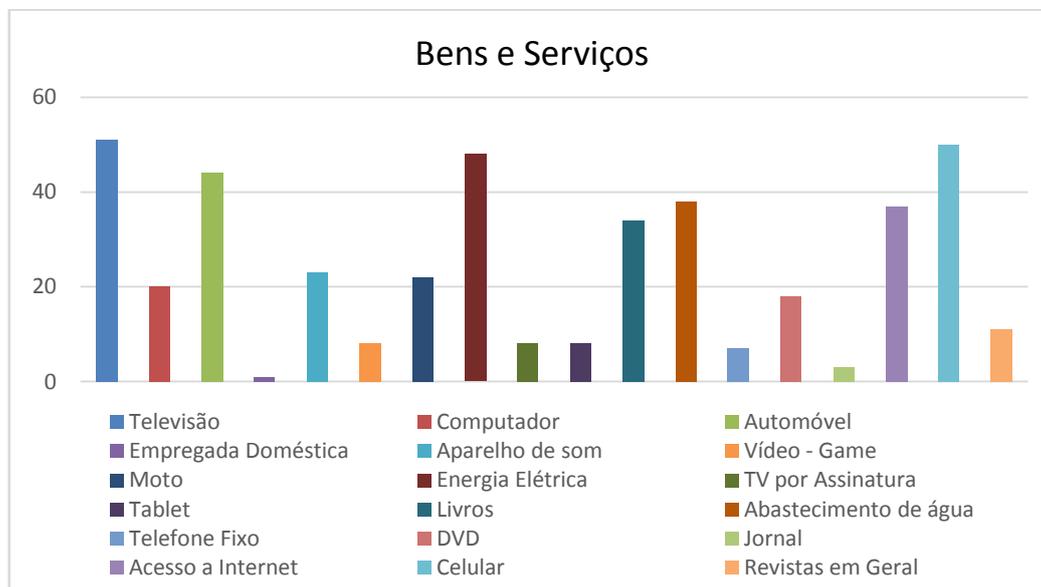
Com relação a religiosidade, a maioria das famílias participa de alguma instituição religiosa, e a maioria frequentadores da Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil (IECLB), seguida da Igreja Católica e Igreja Evangélica de Confissão Luterana do Brasil (IELB) e outras mais.



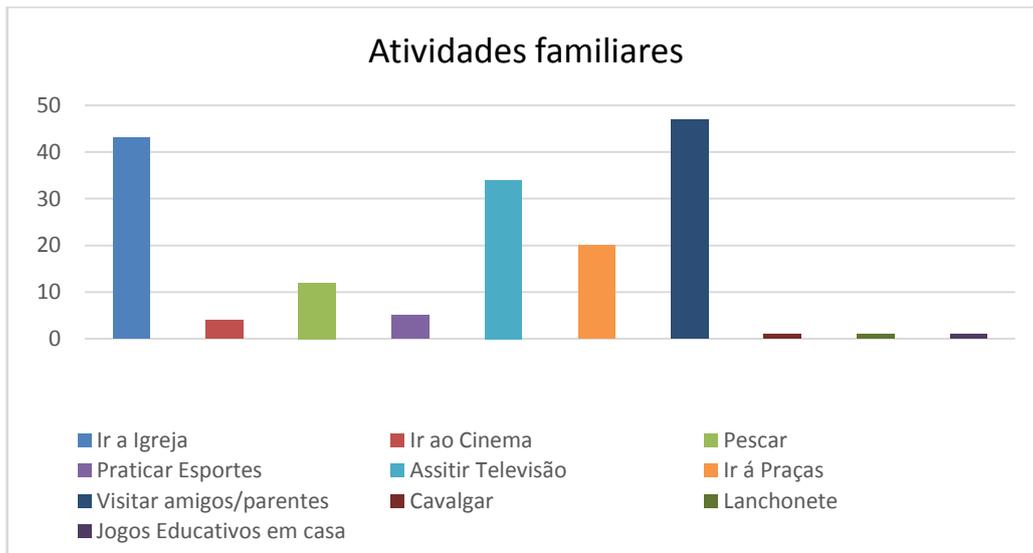
Observando os gráficos abaixo, nota-se que a maioria das famílias encontram-se em grupo de renda classificado como classe média, seguido de vulneráveis e uma minoria em classe média alta.



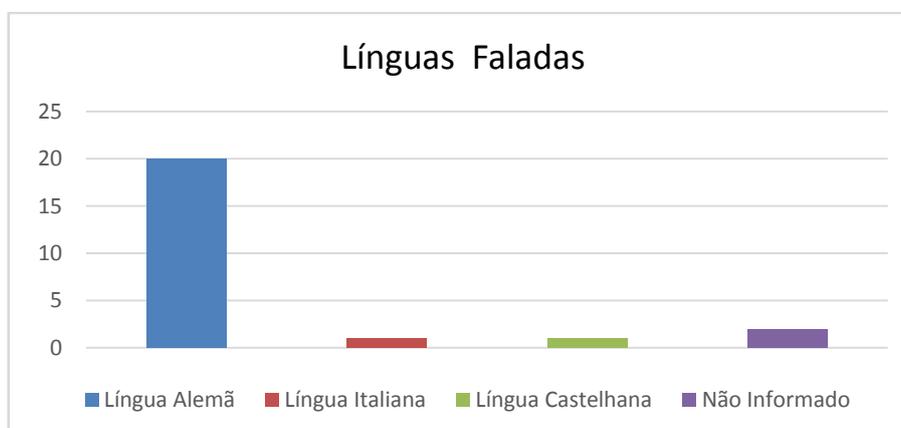
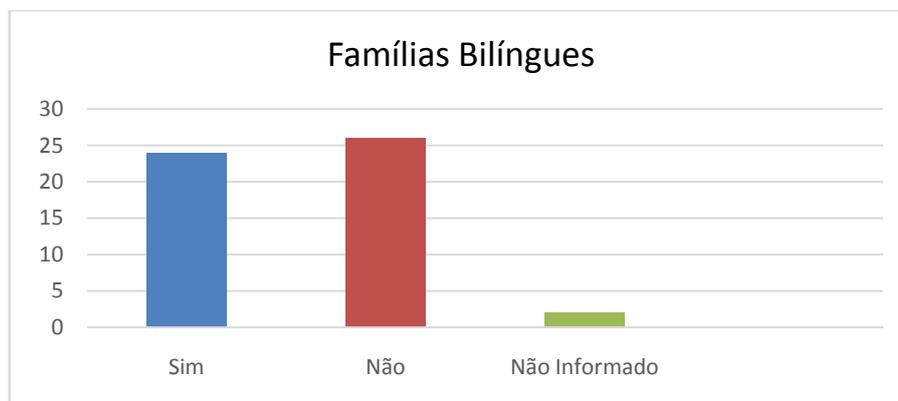
Sobre os bens e serviços, a maioria das famílias tem acesso a algum tipo de tecnologia e meios de transporte, assim como energia elétrica e abastecimento de água.



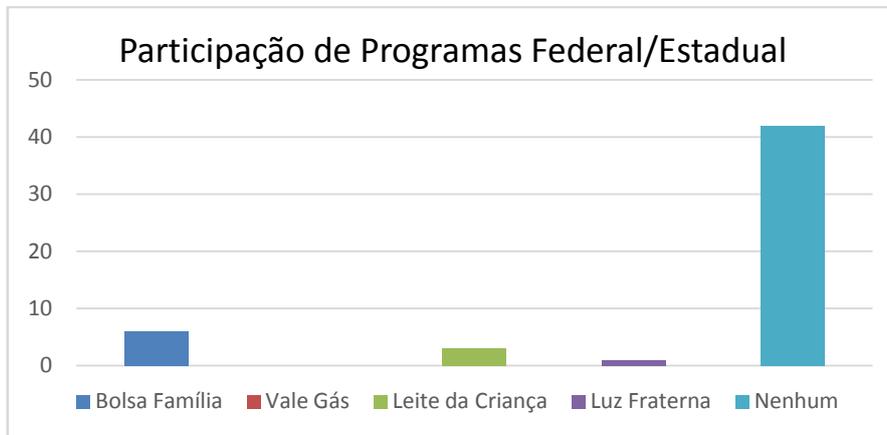
Os gráficos abaixo mostram que as atividades que as famílias mais fazem juntas nos fins de semana, são ir na igreja e visitar amigos e parentes, seguido de assistir televisão e ir na praça. Essas atividades são mais frequentes, devido a localidade não ofertar nenhum estabelecimento de lazer.



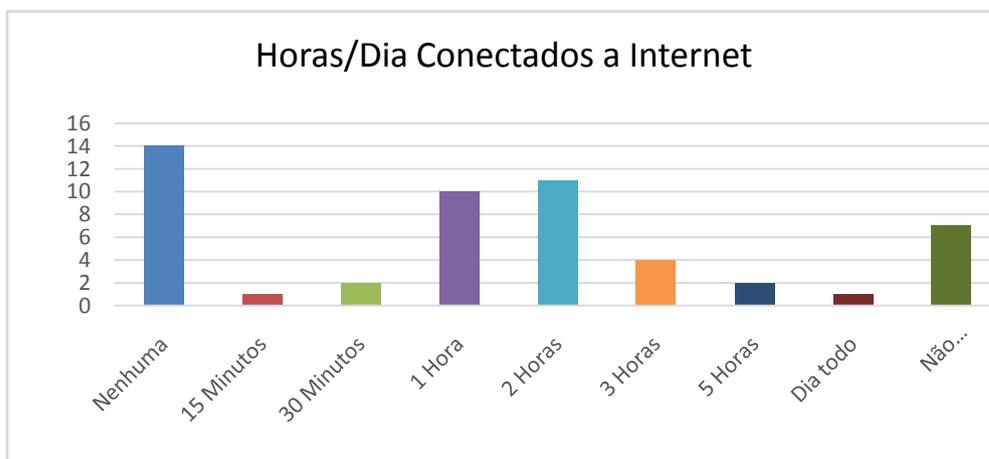
Com relação às famílias falarem outra língua, quase metade das famílias falam a Língua estrangeira Alemã, e apenas outras duas famílias falam a Língua Espanhola e Castelhana. E os demais não falam outra língua. O hábito de falar a língua alemã provém da descendência desta comunidade e que ainda mantém a tradição de falar esta língua.



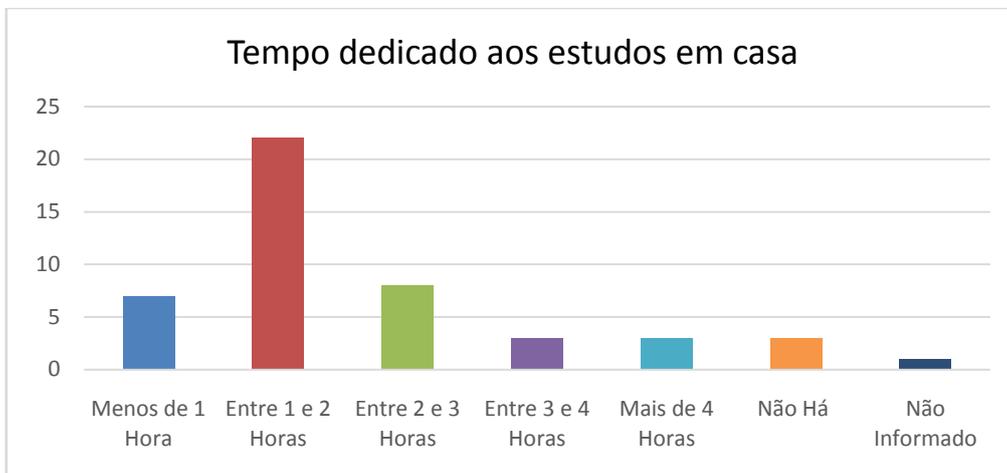
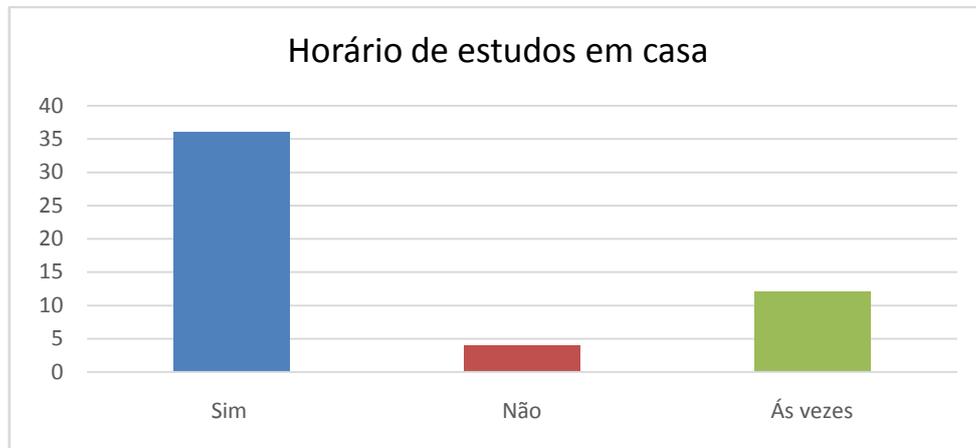
Sobre os Programas ofertados pelo Governo Federal/Estadual, a minoria da comunidade escolar tem participação nestes programas, sendo o maior índice o Bolsa Família.



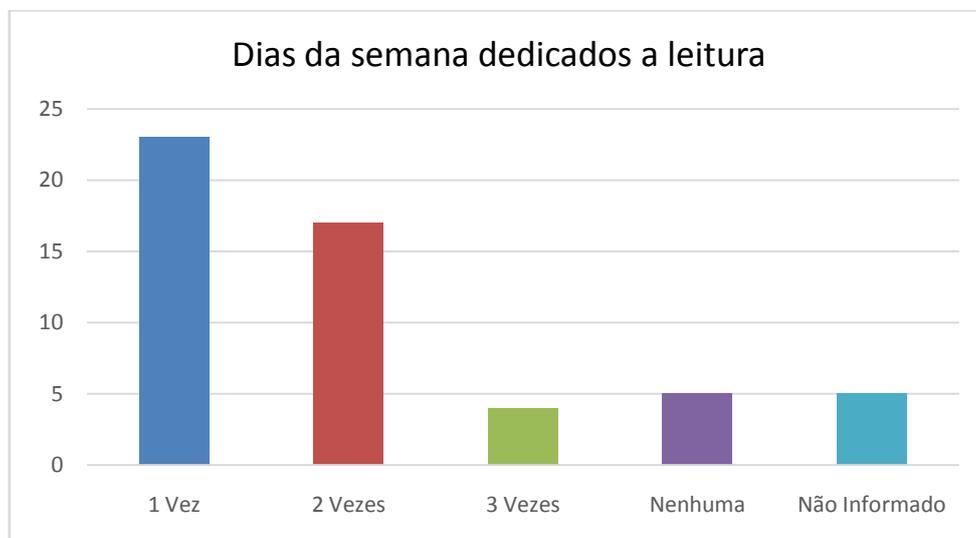
Quando perguntado aos pais, sobre o tempo em que seus filhos passam por dia assistindo Televisão e conectados à Internet, a maioria dos pais responderam que seus filhos passam pelo menos duas horas do dia assistindo Televisão. E com relação a se conectar á internet a maioria fica de uma a duas horas durante o dia conectados. O restante do tempo as crianças utilizam para brincar livremente com seus amigos e ou familiares.



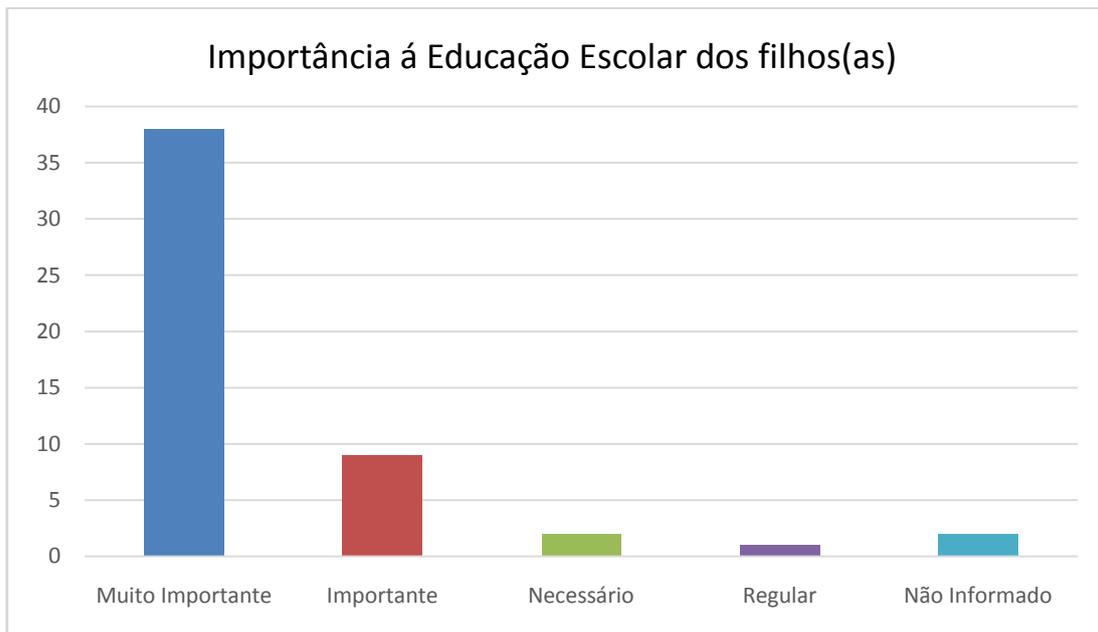
Com relação ao tempo dedicado aos estudos a maioria disse ter um tempo destinado para isto durante o dia, e que a maior parte se dedicam entre uma e duas horas do dia para estudar.



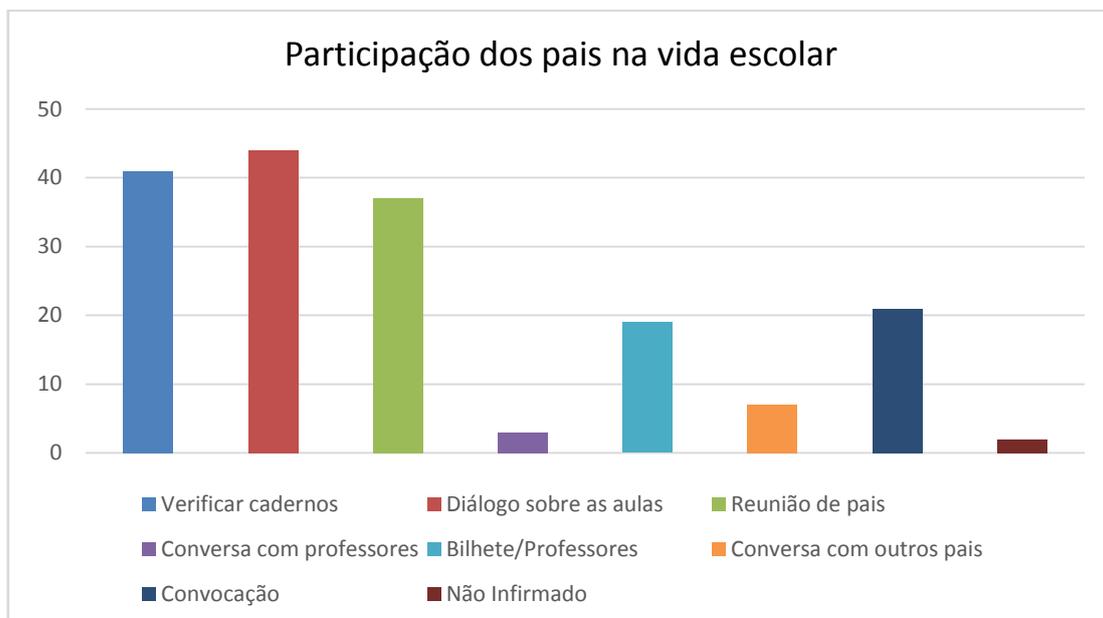
No que diz respeito a leitura a maioria das famílias se dedicam a leitura pelo menos uma vez por semana.



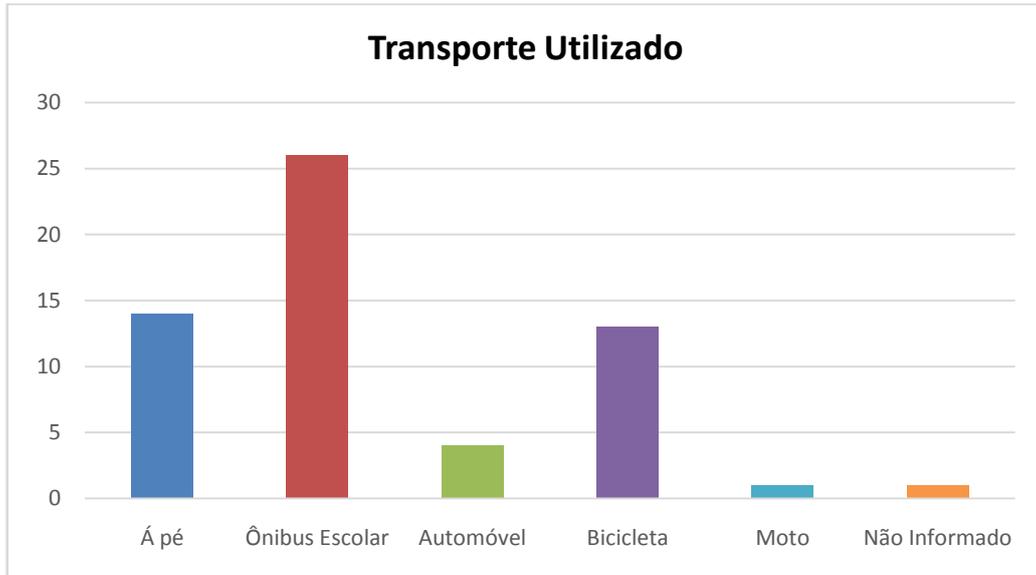
Quando questionados sobre a importância que os mesmos atribuem a vida escolar dos filhos, a maioria manifestou ser muito importante.



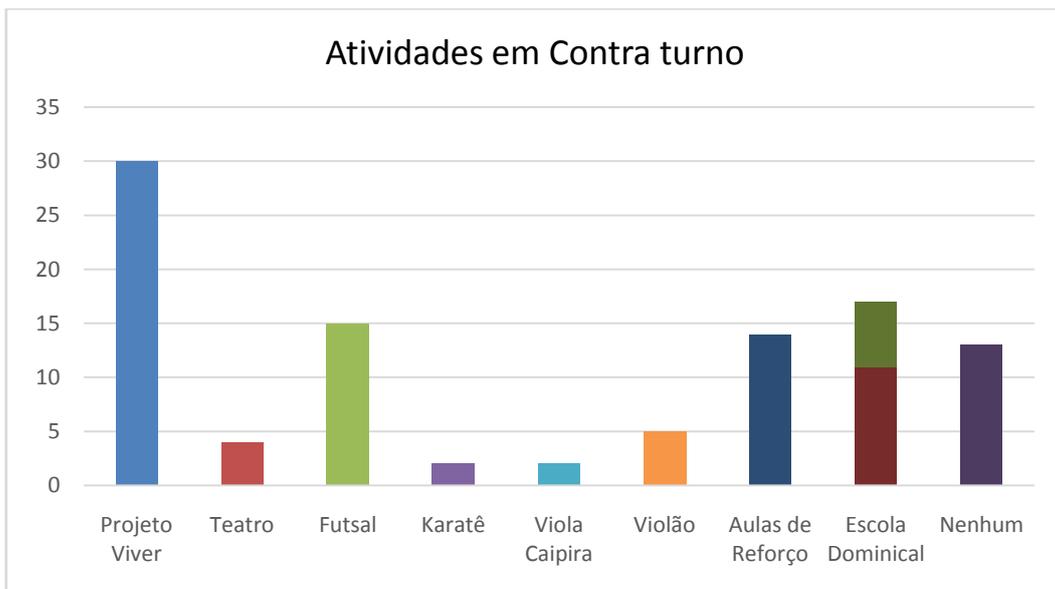
Sobre a participação da vida escolar dos filhos(as), os pais disseram ter participação através do diálogo, perguntando como estão as aulas, verificando os cadernos frequentemente e participando das reuniões de pais, ou quando convocados pela direção ou professora.



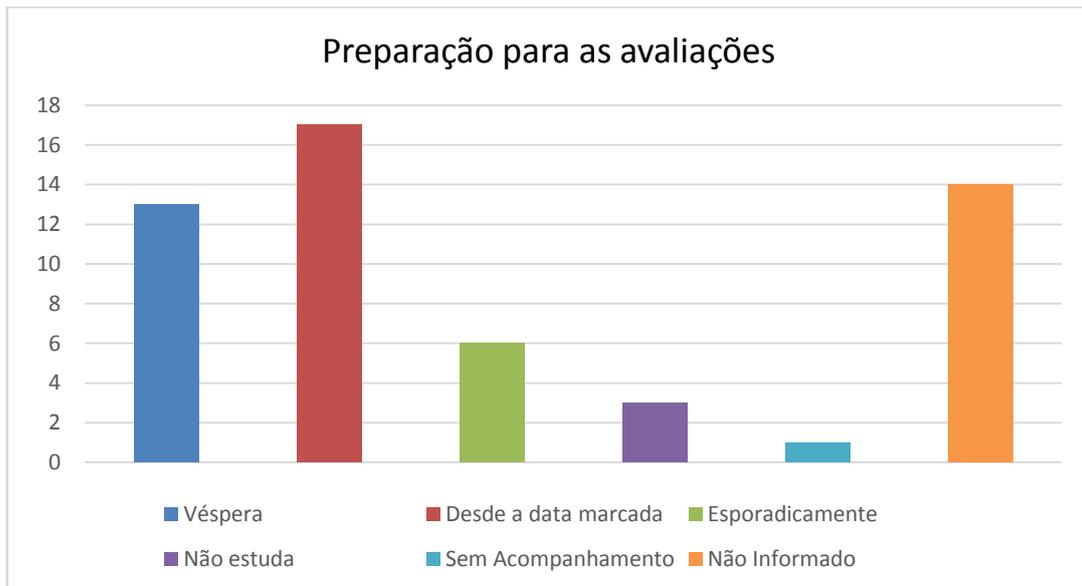
Sobre a condução utilizada pelas crianças para virem a escola a maioria utiliza transporte escolar, seguido de á pé e de bicicleta.



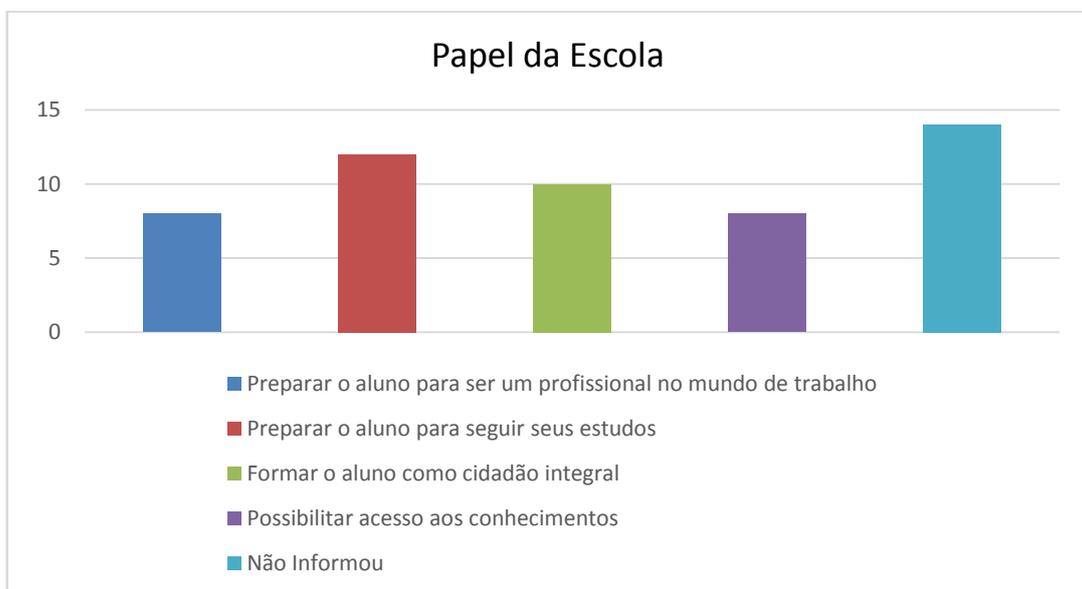
Sobre as atividades de contra turno grande parte dos alunos frequentam o Projeto Viver e as aulas de futsal.



Sobre a preparação para as avaliações a maioria das crianças estudam desde a data em que a avaliação é marcada e ou na véspera. Uma pequena minoria se dedica aos estudos esporadicamente nos dias que antecedem a avaliação, assim como os que não estudam e os que não acompanham calendário de provas.



Sobre o verdadeiro papel da escola os pais acreditam que o objetivo principal da escola é preparar os alunos para prosseguir seus estudos, seguido de formar o aluno como cidadão integral para promovê-lo como indivíduo ativo na sociedade em que vive, de forma igual, preparar o aluno para ser um bom profissional no mundo do trabalho e possibilitar o acesso aos conhecimentos científicos, artísticos, filosóficos elaborados pela cultura humana ao longo da história, levando o aluno ao pleno desenvolvimento humano .



Os alunos que frequentam essa instituição, em sua grande maioria, se encontram em um ambiente familiar estruturado, com condições financeiras medianas, o nível de aprendizagem é bom e os alunos são participativos, porém alguns deles apresentam dificuldades de aprendizagem, necessitando frequentar sala de apoio e sala de recursos

multifuncional – tipo I, com relação a problemas comportamentais e desrespeito as regras, são pouquíssimos os casos, mas quando há os pais são convocados para conversar, e no caso de reincidência é realizado um encaminhamento para o Conselho Tutelar. Há também alguns alunos que necessitam de acompanhamento psicológico e fonoaudiológico.

Os educadores que compõem o quadro funcional desta instituição possuem a formação adequada para exercer a função, porém alguns apresentam dificuldade em resolver conflitos entre os alunos quando ocorrem, além de apresentar dificuldades em aplicar alguns conteúdos relativos ao planejamento, por serem novos na profissão ou na turma escolhida na distribuição de aulas. Alguns são resistentes em trocar experiências e se relacionar com os demais colegas de trabalho. Mas de modo geral, são participativos e sempre que solicitado comparecem as atividades extracurriculares.

A equipe gestora busca garantir um bom funcionamento da organização equilibrando as questões administrativas e pedagógicas. Se responsabilizando pelo assessoramento pedagógico o qual é assistido pela equipe da Secretaria Municipal de Educação, análise de documentação e organização do trabalho pedagógico. Promovendo uma gestão participativa, desenvolvendo um elo entre professores, funcionários, pais e alunos com o intuito de zelar pela qualidade do ensino e aprendizagem dos educandos.

Os funcionários desempenham suas funções neste estabelecimento de modo a atender as atribuições específicas de seu cargo. São empenhados e mantêm um bom relacionamento com os demais.

ORGANIZAÇÃO DOS RECURSOS HUMANOS					
Nome	Carga Horária	Período de Trabalho	QP	Função	Formação
Ana Ruckhaber Carla	10 horas	Matutino/ Vespertino	Efetivo	Coord. Pedagógica	História/Pedagogia Especialização em Coordenação Pedagógica e Educação Especial
Charlene Sott Andréia Doerner	8 horas	Vespertino	Efetivo	Professora	Pedagogia
Cirlene Geib	40 horas	Matutino/ Vespertino		Auxiliar de Serviços Gerais	Ensino Fundamental Incompleto
Denise Marlene Pagé	4 horas	Matutino	Efetivo	Professora	Letras/Inglês Pedagogia Especialização em Metodologia do Ensino da Língua Inglesa
Edinês dos Santos Souza Schneider	20 horas	Matutino	Efetivo	Professora	Pedagogia Especialização em Educação Infantil e

					alfabetização- Gestão Escolar- Psicopedagogia
Graciela Aparecida Gregory	16 horas	Matutino	Efetivo	Professora	Letras Especialização em Língua Inglesa
Greici Marli Hardt Morgenstern	40 horas	Matutino/ Vespertino	Efetivo	Secretária	Administração
Kellen Raquel Eisen Ramos	20 horas	Vespertino	Efetivo	Professora	Pedagogia Especialização em Educação para a Inclusão da Diversidade Especial e Social
Luis Fernando da Silva	12 horas	Matutino	Efetivo	Professor	Educação Física Especialização em Educação a Distância e Tecnologias Educativas
Marlisete Lange Eisen	40 horas	Matutino/ Vespertino	Efetivo	Serviços Gerais	Ensino Médio Completo
Matilde Pereira do Nascimento	20 horas	Matutino	Efetivo	Professora	Letras Especialização em Arte, Educação e Terapia; Educação para a Inclusão da Diversidade Especial e Social; Gestão Escolar
Maria Elena Koch		Vespertino	Contrato Temporário	Professora	Pedagogia
Micheli Danzer	20 horas	Matutino	Efetivo	Professora	Pedagogia/Geogra- fia Licenciatura – Especialização em Educação do Campo – Mestrado em Geografia
Queila Cristina Hafemann Zimmermann	20 horas	Matutino	Efetivo	Diretora	Pedagogia/Adminis- tração Especialização em Psicopedagogia e em Arte, Educação e Terapia, Educação Especial
Sandra Luiz	20 horas	Matutino	Efetivo	Professora	Pedagogia Especialização em Educação Especial e Inclusão; Educação Infantil e séries iniciais no contexto da educação inclusiva
Sereni Schroder Eisen	40 horas	Matutino/ Vespertino	Efetivo	Zeladora	Ensino Fundamental Incompleto
Simone Ferreira Maria	20 horas	Matutino	Efetivo	Professora	Pedagogia Especialização em Psicopedagogia

7. Resultados Educacionais

A Escola Municipal Willy Barth, no decorrer do ano letivo, atendeu a 81 alunos, realizando treze transferências, ocasionadas pela mudança de trabalho dos pais para outro município ou até neste mesmo município, o que faz com que alguns alunos retornem. No que diz respeito ao abandono/evasão, não tivemos casos no decorrer do ano, quanto ao número de aprovações/reprovações/aprovações por Conselho de Classe, segue quadro demonstrativo:

ESTATÍSTICA DO RESULTADO FINAL			
CURSO:	2001	EDUC INFANTIL	
Descrição	Número	Percentual	Soma do número de matrícula do curso
Número de Alunos Aprovados:	16	100,00	17
Número de Alunos Aprovados por Conselho de	0	0,00	
Número de Alunos Reprovados:	0	0,00	
Número de Alunos Desistentes:	0	0,00	
Número de Alunos Transferidos:	1	5,88	
Número de Alunos Sem Frequência	0	0,00	
Número de Alunos Excluídos por Erro:	0	0,00	

CURSO:	4035	ENSINO FUND. 1/5 ANO-SERIE	
Descrição	Número	Percentual	Soma do número de matrícula do curso
Número de Alunos Aprovados:	52	100,00	64
Número de Alunos Aprovados por Conselho de	7	13,46	
Número de Alunos Reprovados:	0	0,00	
Número de Alunos Desistentes:	0	0,00	
Número de Alunos Transferidos:	12	18,75	
Número de Alunos Sem Frequência	0	0,00	
Número de Alunos Excluídos por Erro:	0	0,00	

Quadro demonstrativo da Taxa de Distorção Idade-Série em 2018.

Código da Escola	Nome da Escola	Ensino Fundamental de 8 e 9 anos						
		Total	Anos Iniciais	1º Ano	2º Ano	3º Ano	4º Ano	5º Ano
41066251	WILLY BARTH E M EI EF	1,8	1,8	0,0	0,0	0,0	0,0	7,7

Abaixo segue tabela com dados da frequência escolar 2018 por turma:

PERCENTUAL DE FREQUÊNCIA	
INFANTIL 4 "A"	81.5%
INFANTIL 5 "A"	87.5%
1º ANO "A"	90.2%
2º ANO "A"	95.2%
3º ANO "A"	94.6%

FONTE: SERE

Esta instituição participou de algumas avaliações externas no decorrer dos anos, como a ANA, Prova Brasil, Prova Paraná e da Avaliação Externa Municipal.

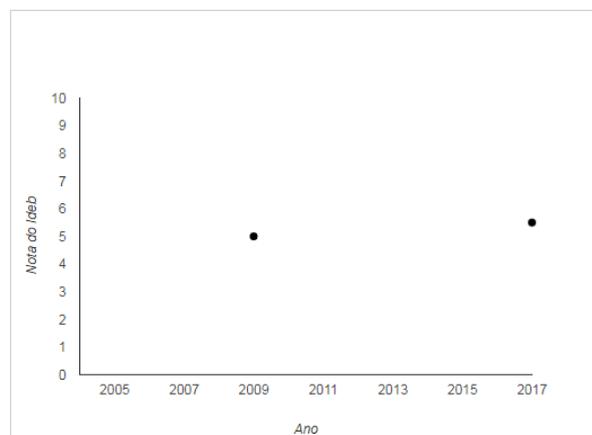
7.1. Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB

Anos iniciais do ensino fundamental

Ano	Taxa de Aprovação						Saeb				
	1°	2°	3°	4°	5°	P i	Matemática		Língua Portuguesa		N i
							Proficiência Média	Proficiência Padronizada	Proficiência Média	Proficiência Padronizada	
2005	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--
2007	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--
2009	100,0	85,7	90,0	93,3	76,2	0,88	220,4	6,1	193,1	5,2	5,68
2011	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--
2013	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--
2015	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--
2017	100,0	100,0	100,0	85,7	92,9	0,95	208,3	5,7	208,1	5,8	5,72

Ano	Ideb	
	Meta	Valor
2005		
2007		
2009		5,0
2011	5,3	***
2013	5,5	***
2015	5,8	***
2017	6,1	5,5

■ Acima ou igual à meta
■ Abaixo da meta



*** Sem média no Saeb (não participou ou não atendeu os requisitos necessários para ter o desempenho calculado).
FONTE: INEP

Sobre a Prova Brasil, dos catorze alunos matriculados no quinto do ano ensino fundamental, treze compareceram no dia da prova, e obtiveram o seguinte resultado:

Distribuição Percentual dos Alunos do 5º Ano do Ensino Fundamental por Nível de Proficiência										
Distribuição dos Alunos por Nível de Proficiência em Língua Portuguesa										
	Nível 0	Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4	Nível 5	Nível 6	Nível 7	Nível 8	Nível 9
Sua Escola	0.00%	15.38%	7.69%	7.69%	23.08%	38.46%	7.69%	0.00%	0.00%	0.00%
Total Município	0.98%	2.70%	8.33%	12.07%	27.63%	27.92%	12.44%	6.23%	1.71%	0.00%
Total Estado	0.86%	2.90%	7.81%	14.86%	20.47%	21.73%	16.45%	9.49%	4.39%	1.03%
Total Brasil	3.20%	7.90%	12.32%	15.90%	18.24%	17.29%	13.25%	7.56%	3.47%	0.87%

Distribuição dos Alunos por Nível de Proficiência em Matemática											
	Nível 0	Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4	Nível 5	Nível 6	Nível 7	Nível 8	Nível 9	Nível 10
Sua Escola	0.00%	7.69%	7.69%	23.08%	30.77%	15.38%	15.38%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%
Total Município	0.00%	2.87%	3.69%	16.60%	18.05%	18.85%	21.34%	11.44%	6.31%	0.85%	0.00%
Total Estado	0.29%	1.49%	4.82%	10.77%	17.20%	21.83%	20.56%	13.49%	6.58%	2.30%	0.68%
Total Brasil	1.04%	5.00%	11.15%	15.93%	18.02%	18.25%	15.08%	9.29%	4.11%	1.59%	0.53%

Fonte: INEP

O IDEB desta instituição ficou em 5,5 no ano de 2017, com meta de 6,3 para o ano de 2019.

7.2. Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) - 2016.

GRÁFICO 1 - DISTRIBUIÇÃO DOS ESTUDANTES DE SUA ESCOLA POR NÍVEL DE PROFICIÊNCIA LEITURA

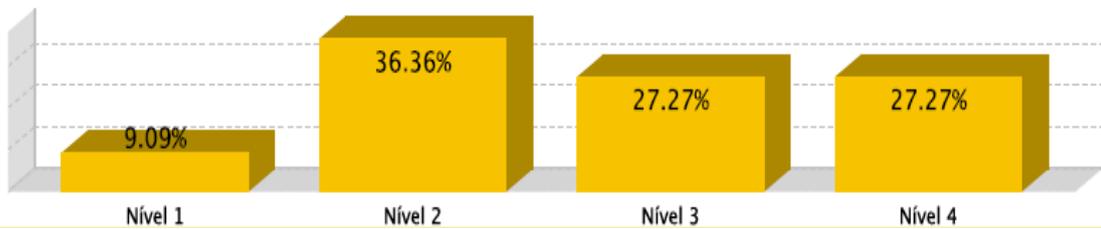


GRÁFICO 2 - DISTRIBUIÇÃO DOS ESTUDANTES DE SUA ESCOLA POR NÍVEL DE PROFICIÊNCIA ESCRITA

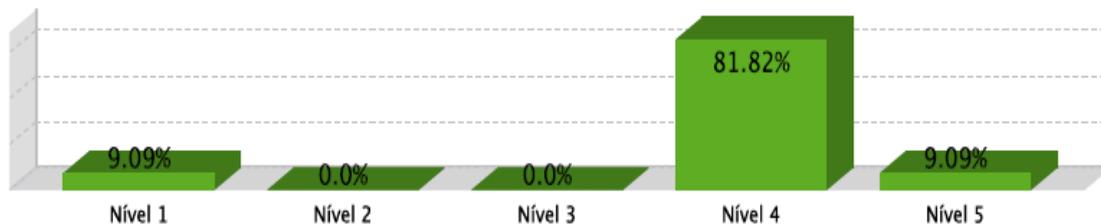
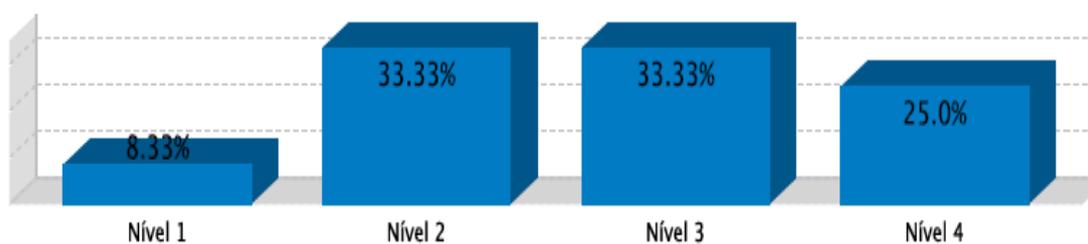


GRÁFICO 3 - DISTRIBUIÇÃO DOS ESTUDANTES DE SUA ESCOLA POR NÍVEL DE PROFICIÊNCIA MATEMÁTICA

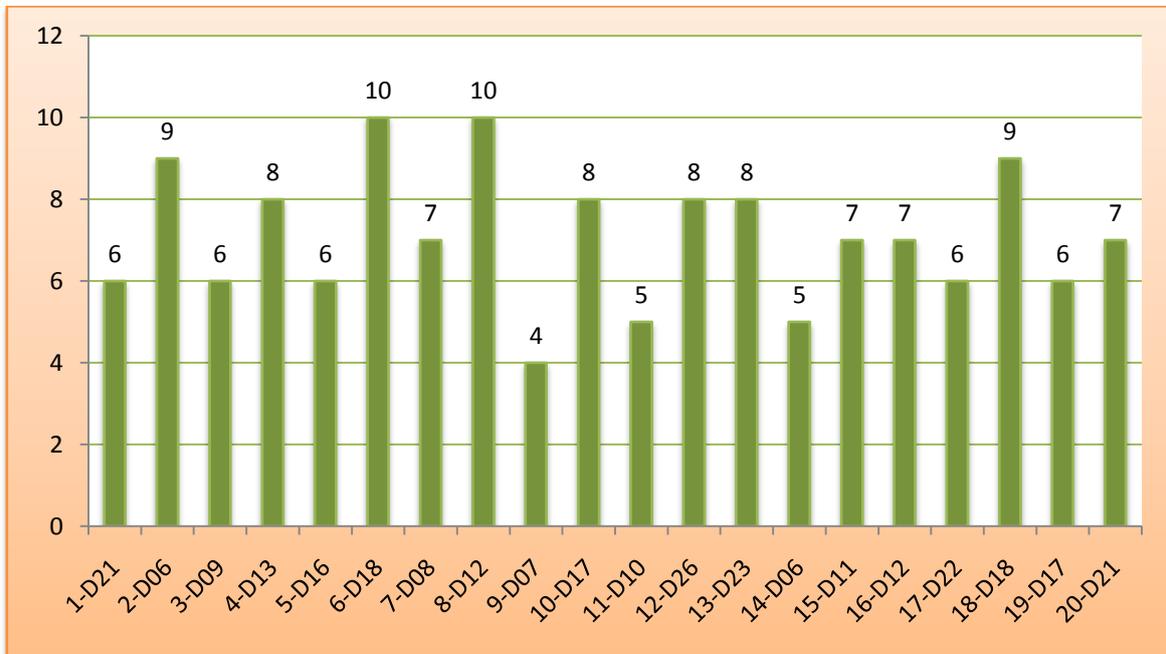


Fonte: INEP

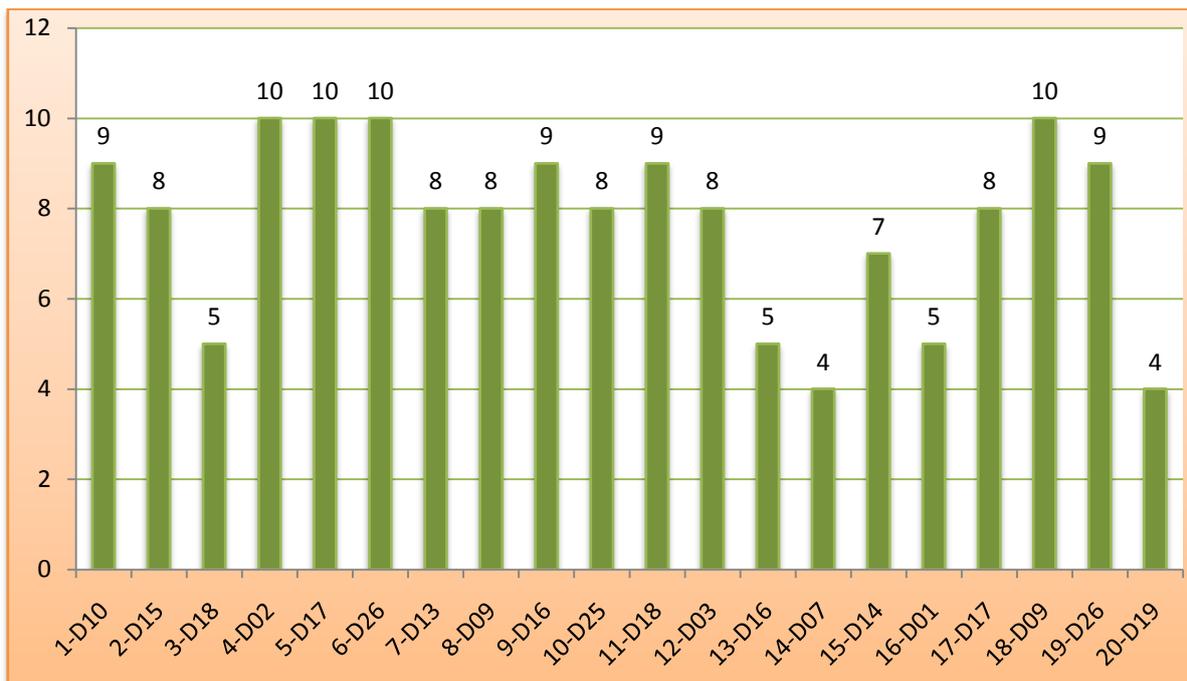
7.3. Prova Paraná (5º ano do Ensino Fundamental)

7.3.1. Primeira Edição (2019)

LÍNGUA PORTUGUESA
NÚMERO DE ACERTOS POR QUESTÃO
 TOTAL DE PARTICIPANTES – 11 ALUNOS

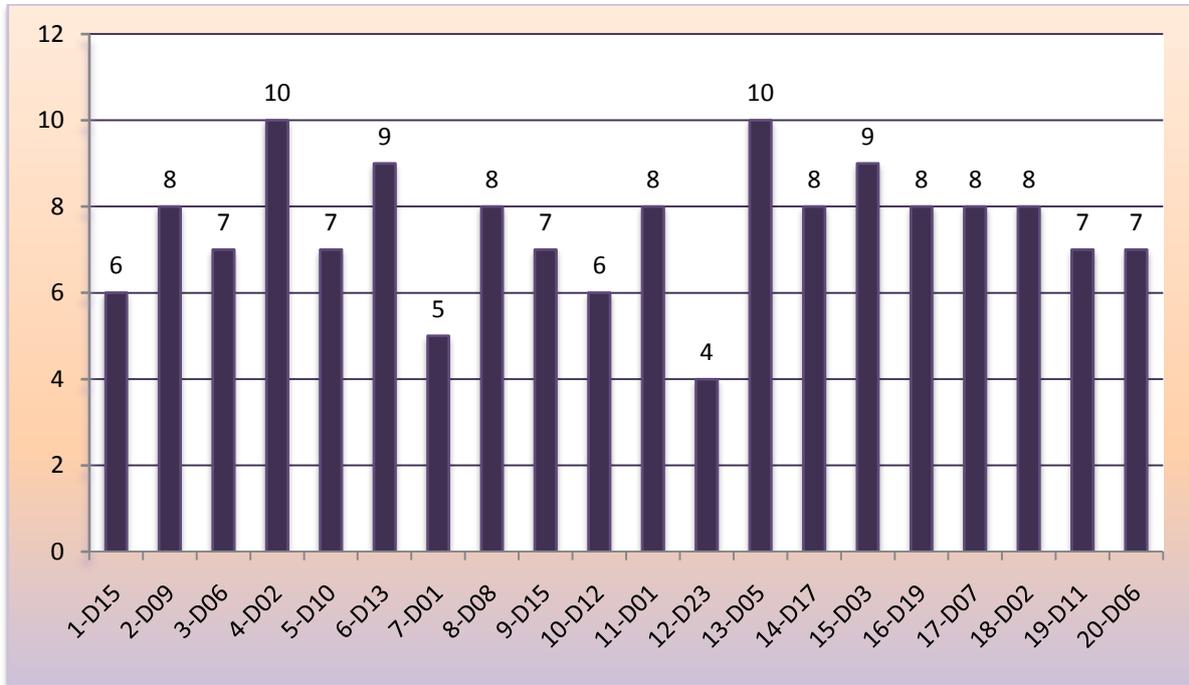


MATEMÁTICA
NÚMERO DE ACERTOS POR QUESTÃO
 TOTAL DE PARTICIPANTES – 11 ALUNOS

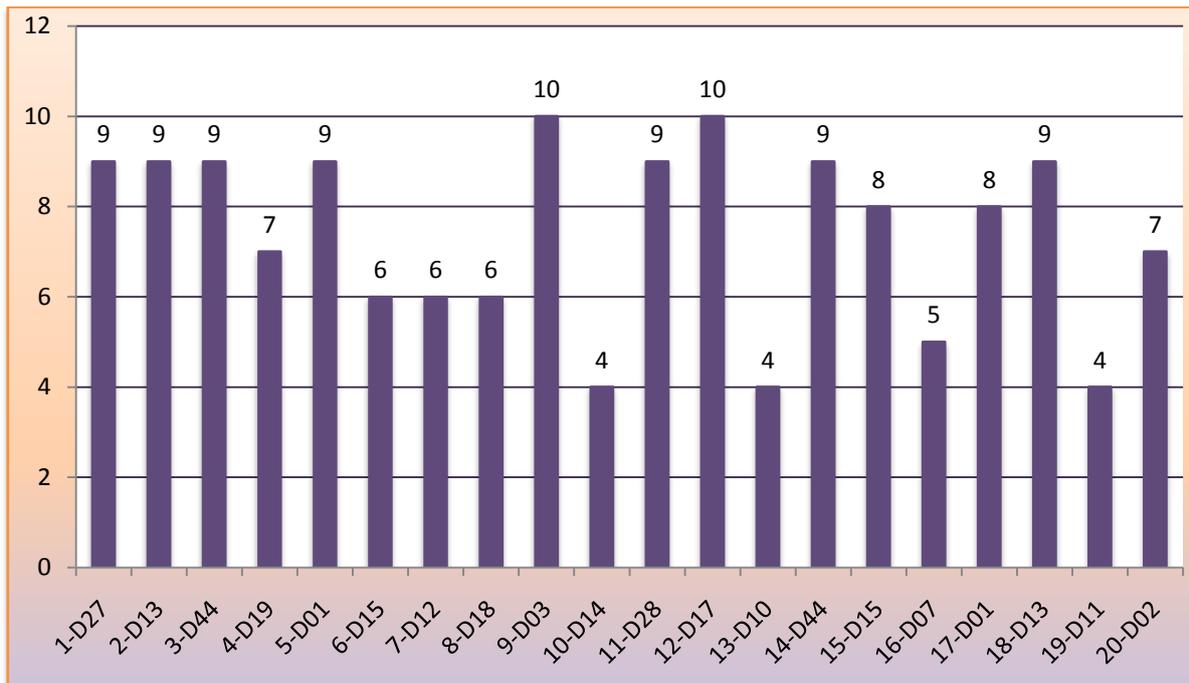


7.3.2. Segunda Edição (2019)

LÍNGUA PORTUGUESA
NÚMERO DE ACERTOS POR QUESTÃO
TOTAL DE PARTICIPANTES – 11 ALUNOS

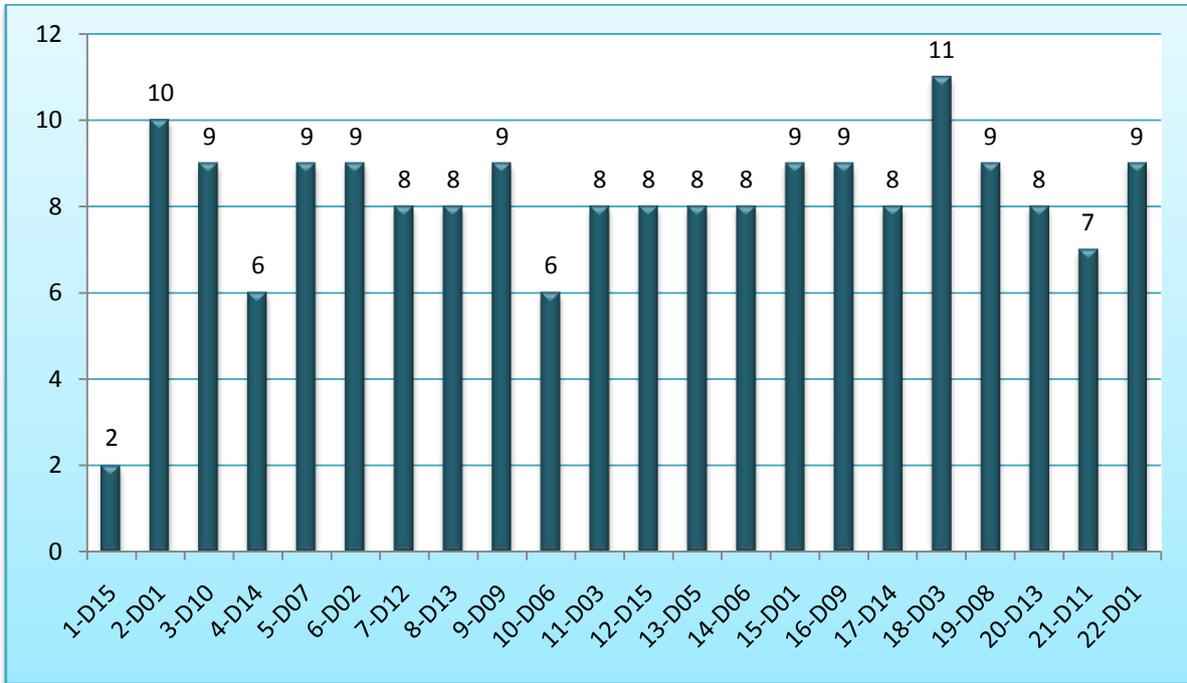


MATEMÁTICA
NÚMERO DE ACERTOS POR QUESTÃO
TOTAL DE PARTICIPANTES – 11 ALUNOS

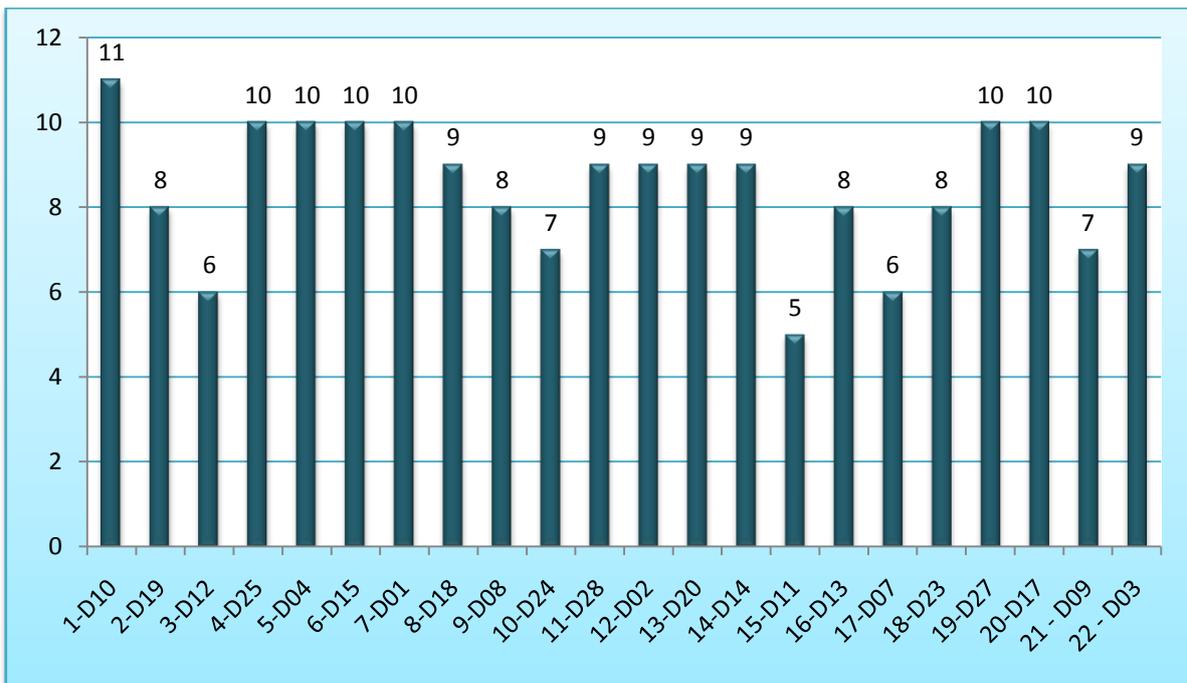


7.3.3. Terceira Edição (2019)

LÍNGUA PORTUGUESA
NÚMERO DE ACERTOS POR QUESTÃO
 TOTAL DE PARTICIPANTES – 11 ALUNOS

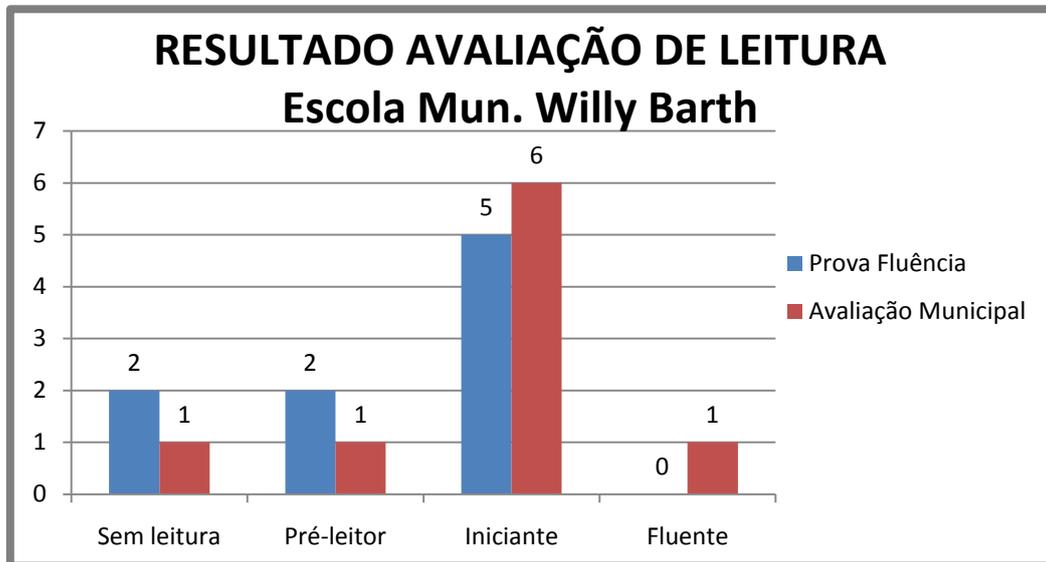


MATEMÁTICA
NÚMERO DE ACERTOS POR QUESTÃO
 TOTAL DE PARTICIPANTES – 11 ALUNOS



7.4. Prova Paraná de Fluência (2º ano do Ensino Fundamental)

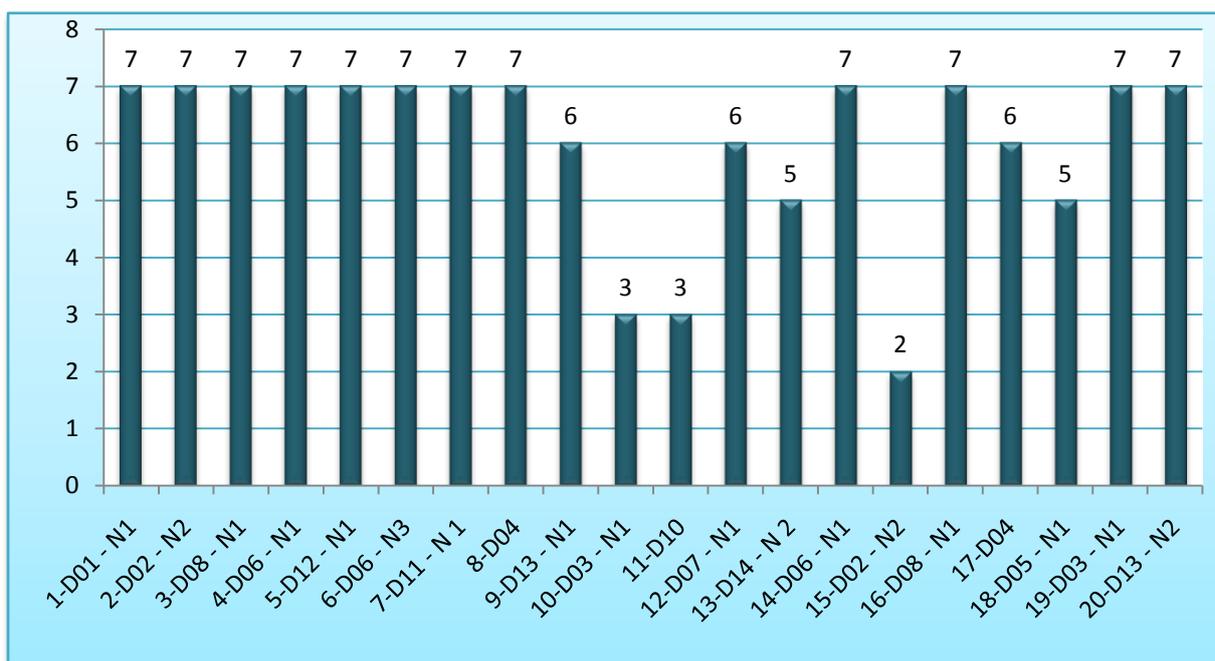
A Avaliação de Fluência realizada através da Secretaria Estadual de Educação foi realizada em junho de 2019. Após análise do resultado o município fez leitura de todos os alunos dos 2ºs para verificar se houve alteração, o que podemos observar pelo gráfico abaixo.



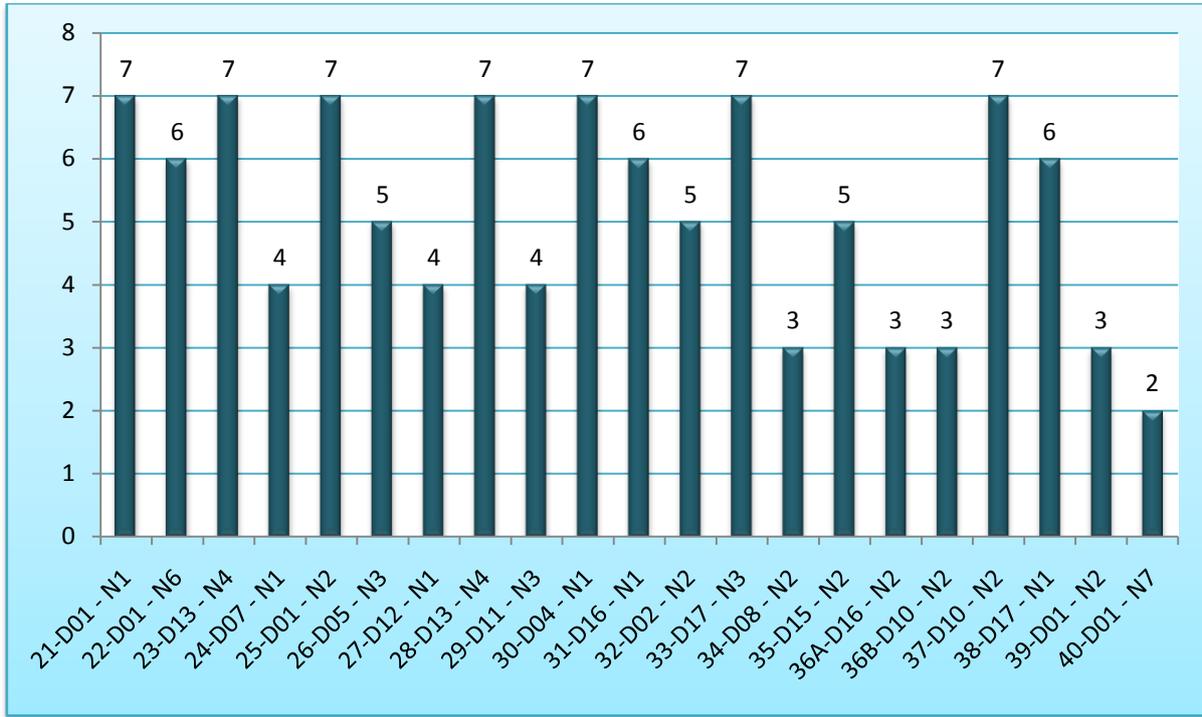
7.5. Avaliação Externa Municipal (3º e 4º ano)

7.5.1. Primeira Edição (2019)

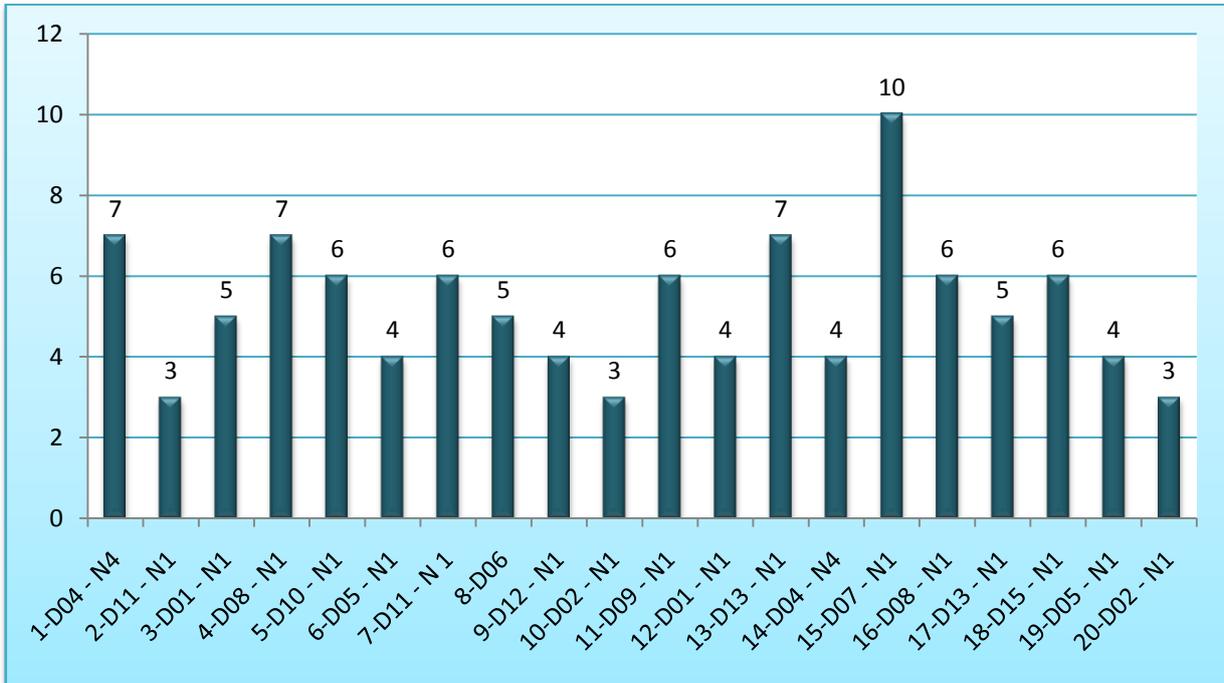
3º ANO – LÍNGUA PORTUGUESA
NÚMERO DE ACERTOS POR QUESTÃO
TOTAL DE PARTICIPANTES – 07 ALUNOS



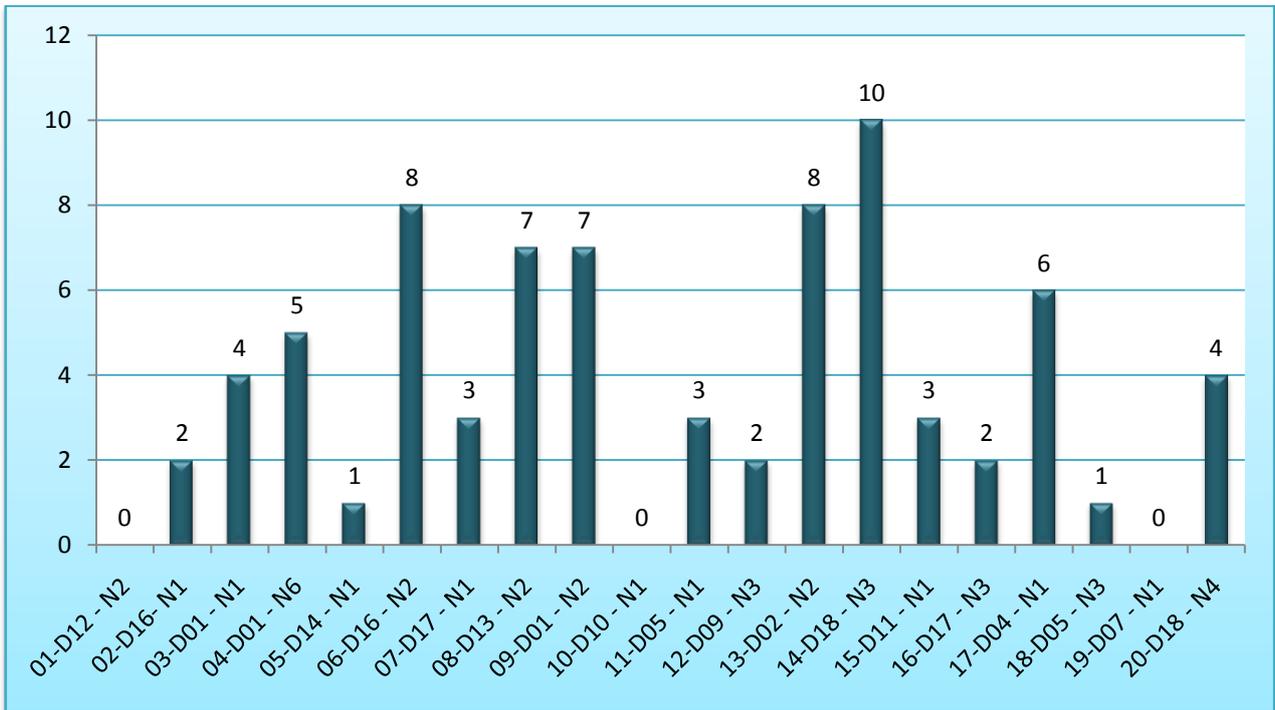
3º ANO – MATEMÁTICA
NÚMERO DE ACERTOS POR QUESTÃO
 TOTAL DE PARTICIPANTES – 07 ALUNOS



4º ANO – LÍNGUA PORTUGUESA
NÚMERO DE ACERTOS POR QUESTÃO
 TOTAL DE PARTICIPANTES – 11 ALUNOS

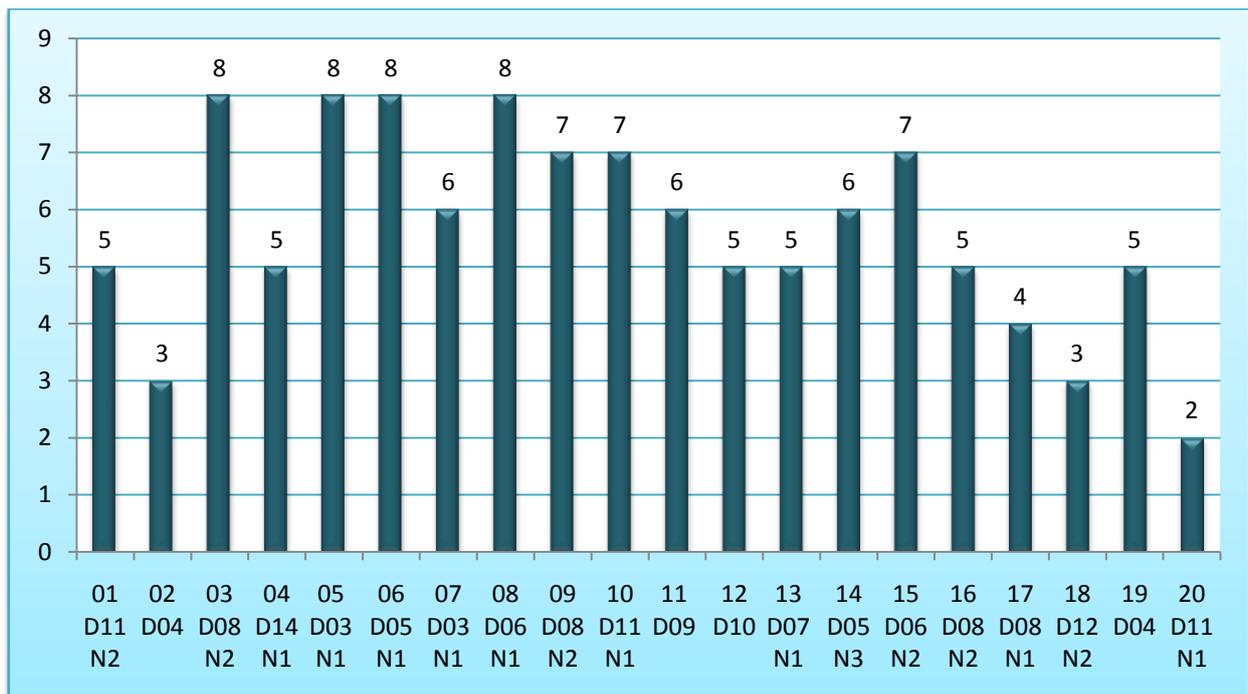


4º ANO – MATEMÁTICA
NÚMERO DE ACERTOS POR QUESTÃO
 TOTAL DE PARTICIPANTES – 11 ALUNOS

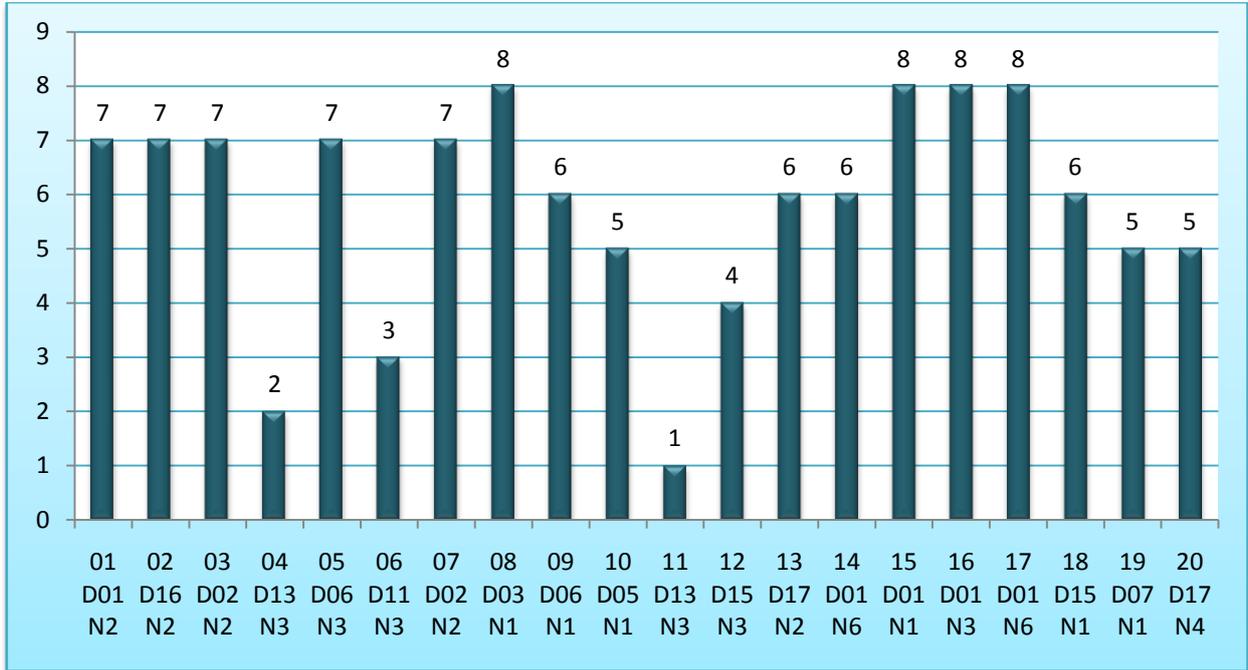


7.5.2. Segunda Edição (2019)

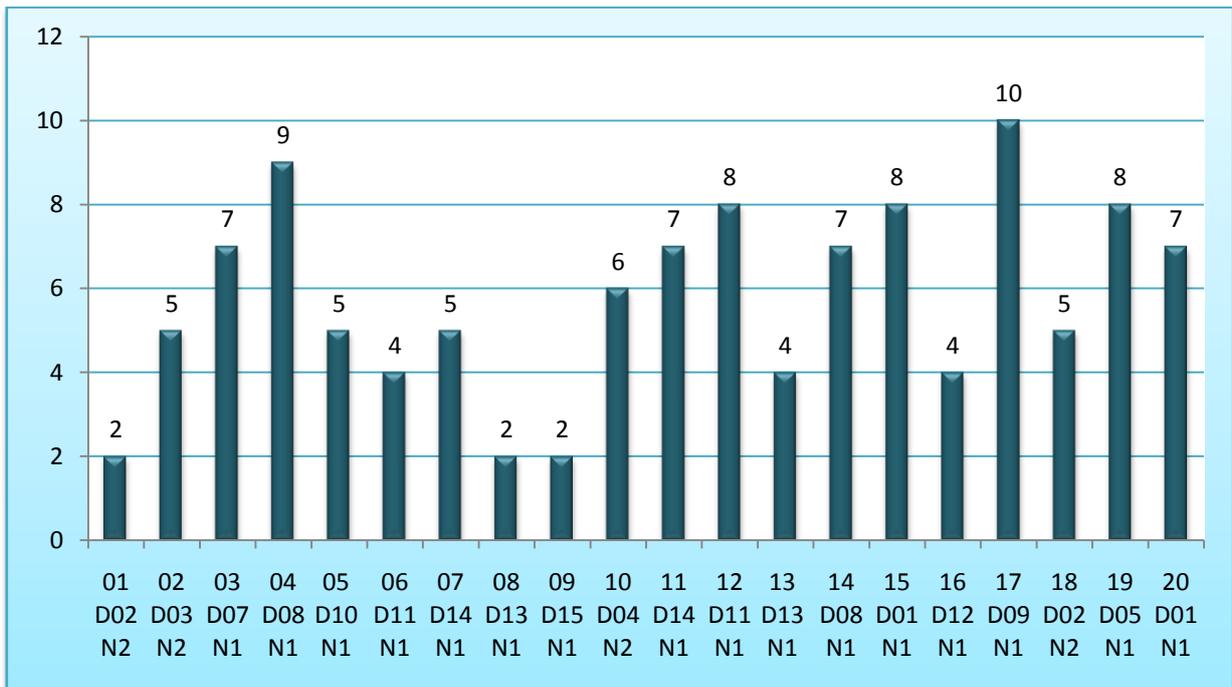
3º ANO – LÍNGUA PORTUGUESA
NÚMERO DE ACERTOS POR QUESTÃO
 TOTAL DE PARTICIPANTES – 08 ALUNOS



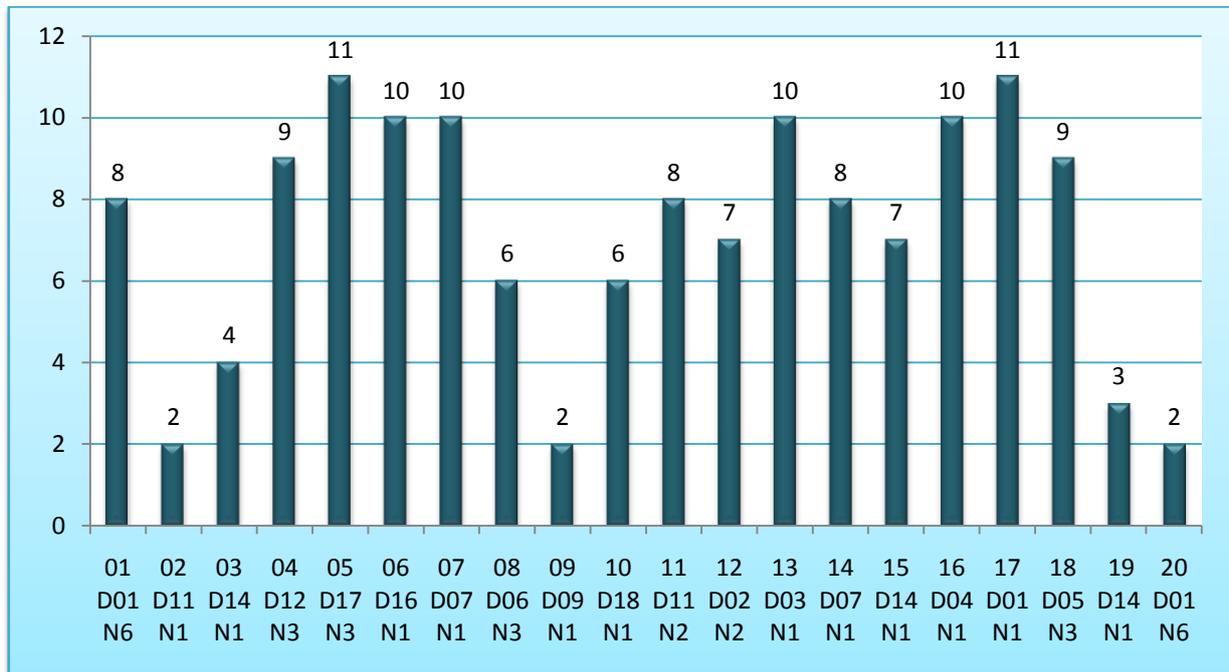
3º ANO – MATEMÁTICA
NÚMERO DE ACERTOS POR QUESTÃO
 TOTAL DE PARTICIPANTES – 08 ALUNOS



4º ANO – LÍNGUA PORTUGUESA
NÚMERO DE ACERTOS POR QUESTÃO
 TOTAL DE PARTICIPANTES – 11 ALUNOS



4º ANO – MATEMÁTICA
NÚMERO DE ACERTOS POR QUESTÃO
 TOTAL DE PARTICIPANTES – 11 ALUNOS



8. Relação dos Recursos Físicos e Materiais

O espaço físico da Escola Municipal Willy Barth, conta atualmente com seis salas de aula, equipadas com: armário, quadro branco, mesa para professor, carteiras adequadas à idade escolar de cada turma, as quais são compartilhadas com a rede estadual e sala de apoio em contra turno, uma biblioteca, com acervos bibliográficos para o professor, e acervos literários para os alunos e materiais pedagógicos, sala dos professores compartilhada com a Escola Estadual, uma sala destinada para secretaria e direção, um banheiro com acessibilidade, dois banheiros para funcionários, um masculino e um feminino para os alunos, sendo que cada qual conta com três reservados, cozinha, dispensa, lavanderia e refeitório, com relação aos espaços externos a escola reserva uma pequena parte do pátio, próxima as salas de aula da Educação Infantil, na qual tem alguns brinquedos como balanços, escorregador, e trepa - trepa infantil, e utiliza a quadra construída ao lado da escola, que é da comunidade, para o desenvolvimento das aulas de Educação Física e outras atividades pedagógicas.

No que diz respeito aos recursos materiais, a escola possui: rádio, televisão, computadores, impressora, caixa de som, microfone, projetor multimídia, notebook, acesso à internet, jogos educativos e materiais pedagógicos, jogos pedagógicos e educativos.

ELEMENTOS CONCEITUAIS

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

9.1. Objetivos do Projeto Político Pedagógico

O Projeto Político Pedagógico (PPP) tem como principal objetivo auxiliar a comunidade escolar a entender e transformar a própria realidade, orientando as ações que se pretende para a aprendizagem e o desenvolvimento infantil.

A Proposta Pedagógica refere-se à sistematização, através de alguma forma de registro, de todos os aspectos que constituem a identidade de uma instituição educativa, sendo elaborada por meio de um processo coletivo, com a participação da direção, dos professores e da comunidade escolar (Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), 2010). É constituída entre a articulação da fundamentação teórica e do contexto sócio histórico e cultural possibilitando a definição de objetivos e orientando a organização de todos os elementos da prática de cuidar e educar (SALLES e FARIA, 2012).

9.1.1. Objetivos Específicos do Projeto Político Pedagógico

- Elevar o desempenho e aprendizagem dos alunos através de uma Proposta Pedagógica Curricular que de conta de formar o ser humano em sua plenitude, integralidade, ou seja, uma formação omnilateral;
- Aumentar o nível de aprovação;
- Diminuir a aprovação por conselho de classe e o índice de evasão;
- Fortalecer a integração escola-comunidade;
- Aprimorar as práticas da escola;
- Promover uma gestão participativa e de qualidade;
- Garantir a universalização de igualdade de acesso, permanência e sucesso dos alunos nesta instituição de ensino;
- Promover o exercício da cidadania a partir da compreensão da realidade para que possa contribuir na transformação do aluno-cidadão.

9.2. Objetivos da Escola

A instituição de Ensino Fundamental e Educação Infantil precisa proporcionar condições para o desenvolvimento infantil, contribuindo para que a criança construa uma auto imagem positiva a partir da descoberta de si, do outro e do espaço de convivência.

Essa educação é complementar àquela oferecida pela família e tem caráter próprio, por ocorrer em um espaço coletivo, público e, sendo assim, diverso do contexto privado da família. Dentre as finalidades e princípios das instituições educacionais, tem-se como principal a de promover o desenvolvimento das crianças em suas máximas possibilidades, por meio da apropriação das experiências das gerações anteriores para que sejam sujeitos históricos e sociais.

Um dos fatores que tornam a instituição de Ensino Fundamental e Educação Infantil um espaço privilegiado de desenvolvimento e aprendizagem da criança é a possibilidade de interações com outras crianças e adultos.

A Educação Infantil, segundo a LDB nos artigos 29, 30 e 31 é definida como a “primeira etapa da educação básica”, sendo: creche para as crianças de 0 (zero) a 3 (três) anos de idade, e pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade. Essa lei dispõe que a Educação Infantil tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Um dos desafios na prática docente da Educação Infantil é organizar 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.

Dadas as particularidades do desenvolvimento até cinco anos, a educação infantil deve cumprir com as funções indispensáveis e indissociáveis de educar e cuidar.

Seguindo as prerrogativas do artigo 15 da Deliberação 02/2014 - CEE, as instituições que ofertam **Educação Infantil** deve ter como objetivo garantir às crianças acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças e:

- Propiciar oportunidades para apropriação de conhecimentos e valores pela e com a criança;
- Proporcionar o contato com as múltiplas linguagens de forma significativa, sem sobreposição do domínio do código escrito sobre as demais atividades;

- Conceber o jogo e o brinquedo como formas de aprendizagem a serem utilizadas com a criança;
- Estimular a observação, o respeito e a preservação da natureza, despertando atitudes de cuidado com o meio ambiente e o interesse para protegê-lo e melhorá-lo;
- Incentivar o conhecimento sobre a biodiversidade, a sustentabilidade da vida na Terra e o não desperdício dos recursos naturais;
- Promover ações de respeito à cidadania e ao bem comum;
- Valorizar a criatividade e a imaginação;
- Estimular a autonomia, a curiosidade, o senso crítico e o valor estético e cultural, possibilitando a elaboração de hipóteses e a construção da independência;
- Garantir a articulação das características da população a ser atendida com o fazer pedagógico, prevendo mecanismos de interação entre família, escola e comunidade, com respeito à diversidade étnico-cultural, de forma a assegurar o direito da criança ao desenvolvimento de sua identidade e cidadania;
- Incentivar o processo de participação coletiva da comunidade e dos segmentos que compõem a instituição.

A Resolução 05/2009, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, em seu Artigo 4º referência que:

" As propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura."

Na **Educação Infantil** ainda, segundo a resolução acima, em seu artigo 8º explicita:

- A educação em sua integralidade, entendendo o cuidado como algo indissociável ao processo educativo;
- A indivisibilidade das dimensões expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural da criança;
- A participação, o diálogo e a escuta cotidiana das famílias, o respeito e a valorização de suas formas de organização;
- O estabelecimento de uma relação efetiva com a comunidade local e de mecanismos que garantam a gestão democrática e a consideração dos saberes da comunidade;

- O reconhecimento das especificidades etárias, das singularidades individuais e coletivas das crianças, promovendo interações entre crianças de mesma idade e crianças de diferentes idades;
- Os deslocamentos e os movimentos amplos das crianças nos espaços internos e externos às salas de referência das turmas e à instituição;
- A acessibilidade de espaços, materiais, objetos, brinquedos e instruções para as crianças com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação;
- A apropriação pelas crianças das contribuições histórico-culturais dos povos indígenas, afrodescendentes, asiáticos, europeus e de outros países da América;
- O reconhecimento, a valorização, o respeito e a interação das crianças com as histórias e as culturas africanas, afro-brasileiras, bem como o combate ao racismo e à discriminação;
- A dignidade da criança como pessoa humana e a proteção contra qualquer forma de violência – física ou simbólica – e negligência no interior da instituição ou praticadas pela família, prevendo os encaminhamentos de violações para instâncias competentes.

Para o Ensino Fundamental, além dos objetivos elencados anteriormente, são esperados o pleno desenvolvimento do educando, assegurando-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecendo-lhe os meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores, mediante os objetivos previstos para esta etapa da escolarização.

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, o Ensino Fundamental constitui-se ensino obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando aos 6 (seis) anos de idade e estendendo-se até os 14 (quatorze) anos. Essa etapa integra os Anos Iniciais, do 1º ao 5º ano, e os Anos Finais, do 6º ao 9º ano e tem por objetivo a formação básica do cidadão mediante:

- I** - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;
- II** - a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;
- III** - o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;
- IV** - o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social. (Art. 32 da LDB)

Como objetivo para o Ensino Fundamental podemos citar também:

- Desenvolvimento da capacidade de aprendizagem para a conquista de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;
- Fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca;
- Respeito às diversidades culturais, regionais, étnicas, religiosas e políticas que atravessam uma sociedade múltipla, estratificada e complexa, onde a educação possa atuar, decisivamente no processo de construção da cidadania, tendo como meta o ideal de uma crescente igualdade dos direitos entre os cidadãos, baseado nos princípios democráticos.

9.3. Fundamentos Teóricos

9.3.1. Pressupostos Filosóficos

O Projeto Político Pedagógico e a Proposta Pedagógica Curricular da Escola Municipal Willy Barth 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

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).

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 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

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).

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 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:

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.

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.

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.

9.3.2. 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

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.

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.

9.3.2.1. 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 PPP 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

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

⁷TOMO V/1931.

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 Funções Psíquicas Superiores (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 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

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.

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 braile, 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.

9.3.3. 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, filosófica 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 sustentada pela Pedagogia

Histórico-Crítica, é o que orienta a metodologia utilizada nos mais diferentes processos pedagógicos e administrativos que organizam o trabalho escolar.

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.

9.3.4. 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. 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, 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;
- **Parecer CNE/CEB nº 2**, de 13 de setembro de 2018, o qual fundamenta as Diretrizes Operacionais complementares para a matrícula inicial de crianças na Educação Infantil e no Ensino Fundamental;
- **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;
- **Resolução CNE/CEB nº 07**, de 14 de dezembro de 2010, que fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos;
- **Lei nº 13.005**, 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 Fundo de 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**), as diretrizes à Educação Básica nas escolas do campo (**Resolução CNE/CEB nº 01/02 e Parecer CNE/CEB nº 36/01**), 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**), as Normas para o Ensino Religioso no Sistema Estadual de Ensino do Paraná (**Deliberação nº 01/06 - CEE**), entre outras pertinentes a educação.

9.4. 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.

Para o **Ensino Fundamental**:

I - **Éticos**: de justiça, solidariedade, liberdade e autonomia; de respeito a dignidade da pessoa humana e de compromisso com a promoção do bem de todos, contribuindo para combater e eliminar quaisquer manifestações de preconceito de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.

II - **Políticos**: de reconhecimento dos direitos e deveres de cidadania, de respeito ao bem comum e à preservação do regime democrático e dos recursos ambientais; da busca da equidade no acesso à educação, à saúde, ao trabalho, aos bens culturais e outros benefícios; da exigência de diversidade de tratamento para assegurar a igualdade de direitos entre os alunos que apresentam diferentes necessidades; da redução da pobreza e das desigualdades sociais e regionais.

III - **Estéticos**: do culto da sensibilidade juntamente com o da racionalidade; do enriquecimento das formas de expressão e do exercício da criatividade; da valorização das diferentes manifestações culturais, especialmente a da cultura brasileira; da construção de identidades plurais e solidárias.

9.5. 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 adaptar-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 a si mesmo, desenvolvendo as capacidades superiores que o diferencia 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 tomada 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 com 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

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.

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).

problematização, de socialização e de apropriação do conhecimento, contribuindo para a crítica¹¹ social e para o desenvolvimento de meios de transformação da realidade¹². A 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 emancipação¹³ e humanização¹⁴.

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 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

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 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 ateuórico, 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

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).

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. (VÀZQUEZ, 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

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).

as contradições sociais de modo a superar a alienação¹⁶ e, quiçá, contribuir para superação da divisão da sociedade em classes e a emancipação humana¹⁷.

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

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

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-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

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.

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.

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 intersíquicos, a partir dos quais deriva a atividade individual ou os processos intrapsíquicos. Assim sendo, o desenvolvimento é resultado de

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).

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 intersíquicos 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 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 brincar 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).

²⁰ Recomenda-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”.

²¹ É 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).

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).

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

²²Socialização dos conhecimentos acumulados pela humanidade.

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 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 objetal 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 objetal-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

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

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.

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.

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

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 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).

mundo das relações humanas que a circundava 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).

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 psico-intelectivas 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 brincar, os gestos, as brincadeiras, o faz de conta, o jogo e o desenho contribuem para a apropriação da linguagem escrita e das outras linguagens. Conseqüentemente, 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,

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.

[...] 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 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 lócus 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, desenvolventes, 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, a qual espera-se que esteja prevista no PPP institucional, 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 **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 apresentem 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).

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).

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, 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

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

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. 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).

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

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 como 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.

10. Currículo

10.1. 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 e por componente curricular no Ensino Fundamental – Anos Iniciais -, 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.

10.2. 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

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).

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 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 pedagógica sem 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.

10.3. Matriz Curricular

MATRIZ CURRICULAR EDUCAÇÃO INFANTIL		
NRE: Núcleo Regional de Toledo (Cód.27)	MUNICÍPIO: Nova Santa Rosa (Cód.1740)	
INSTITUIÇÃO DE ENSINO: WILLY BARTH - EM - EI EF (Cód.174)		
ENDEREÇO: Rua Vinte e Nove de Março, s/n, distrito de Planalto do Oeste - Nova Santa Rosa - Paraná - CEP: 85930-000		
FONE: (45)		
ENTIDADE MANTENEDORA: Município de Nova Santa Rosa		
CURSO: Educ. Infantil (2001)		
TURNO: Vespertino	C.H. TOTAL DO CURSO: 1.600 horas relógio	DIAS LETIVOS ANUAIS: 200
ANO DE IMPLANTAÇÃO: 2020		FORMA: Simultânea
OFERTA: Infantil 4 e 5 anos		ORGANIZAÇÃO: Anual
INTERAÇÕES EW BRINCADEIRAS		CAMPOS DE EXPERIÊNCIAS
Total de horas relógio semanais³¹		20 horas relógio

MATRIZ CURRICULAR ENSINO FUNDAMENTAL -ANOS INICIAIS					
NRE: Núcleo Regional de Toledo (Cód.27)	MUNICÍPIO: Nova Santa Rosa (Cód.1740)				
INSTITUIÇÃO DE ENSINO: WILLY BARTH - EM - EI EF (Cód.174)					
ENDEREÇO: Rua Vinte e Nove de Março, s/n, distrito de Planalto do Oeste - Nova Santa Rosa - Paraná - CEP: 85930-000					
FONE: (45)					
ENTIDADE MANTENEDORA: Município de Nova Santa Rosa					
CURSO: Ensino Fund. 1/5 ano-série (4035)					
TURNO: Matutino	C.H. TOTAL DO CURSO: 4.000 horas relógio		DIAS LETIVOS ANUAIS: 200		
ANO DE IMPLANTAÇÃO: 2020			FORMA: Simultânea		
ORGANIZAÇÃO: Anual					
COMPONENTES CURRICULARES (DISCIPLINAS)	1º ANO	2º ANO	3º ANO	4º ANO	5º ANO
ARTE	1	1	1	1	1
CIÊNCIAS	2	2	2	2	2
EDUCAÇÃO FÍSICA	2	2	2	2	2
ENSINO RELIGIOSO ³²	1	1	1	1	1
GEOGRAFIA	2	2	2	2	2
HISTÓRIA	2	2	2	2	2
LÍNGUA PORTUGUESA	5	5	5	5	5
MATEMÁTICA	4	4	4	4	4
LEM - LÍNGUA INGLESA	1	1	1	1	1
Total de horas relógio semanais³³	20h	20h	20h	20h	20h

³¹ Serão ofertadas, no mínimo, 4 horas por dia.

³² Ensino Religioso: de oferta obrigatória para a instituição pública de ensino e matrícula facultativa para o aluno. Deverá ser ofertada atividade pedagógica para os alunos que não frequentarão para cumprimento de carga horária.

³³ Serão ofertadas 3 aulas de 55 minutos e 1 aula de 60 minutos por dia, incluído também, 15 minutos de recreio pedagógico, respeitando a legislação vigente, totalizando 4 horas diárias.

11. Conteúdos Socioeducacionais

O estudo dos conteúdos de História do Paraná (Lei nº 13.381/01); História e Cultura Afro-brasileira, africana e indígena (Lei nº 11.645/08); Música (Lei nº 11.769/08); Prevenção ao uso indevido de drogas; Sexualidade Humana; Educação Ambiental (L.F. nº 9.795/99 - Dec. 4.201/02), Educação Fiscal; Enfrentamento a violência contra criança e o adolescente; Direito das Crianças e Adolescentes (L.F. nº 11.525/07) e Educação tributária (Dec. Nº 1.143/99 - Port. Nº 413/02\0,perpassam os componentes curriculares pertencentes a Matriz Curricular desta instituição, conforme Proposta Pedagógica Curricular integrante deste PPP. Os mesmos são trabalhados durante todos os trimestres conforme a divisão dos conteúdos de cada componente curricular.

12. Sistema, Processo e Critérios de Avaliação

12.1. 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) professor(a) 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 Escola Municipal Willy Barth ocorre **trimestralmente** 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 **trimestral**.

12.2. Avaliação no Ensino Fundamental – Anos Iniciais

Para os anos iniciais do Ensino Fundamental, os conteúdos dos componentes curriculares (disciplinas) são formados por uma Matriz Curricular constituída por uma Base Nacional Comum (BNC) e uma Parte Diversificada. A parte da BNC é composta pelos seguintes componentes curriculares: Arte, Ciências, Educação Física, Ensino Religioso, Geografia, História, Língua Portuguesa e Matemática; e a PD pelo componente LEM - Inglês.

A matriz curricular da Classe Especial é constituída por uma Base Nacional Comum (BNC) e uma Parte Diversificada. A parte da BNC é composta pelos seguintes componentes curriculares: Arte, Ciências, Educação Física, Ensino Religioso, Geografia, História, Língua Portuguesa e Matemática; e a PD pelo componente Literatura Infantil.

A Escola Municipal Willy Barth adota como periodicidade escolar do **1º ao 5º ano do Ensino Fundamental a trimestralidade**, sendo que a avaliação da aprendizagem terá os

registros de notas (2º ao 5º ano) expressos em uma escala de 0 (zero) a 10,0 (dez vírgula zero).

A **avaliação** para o **1º ano do Ensino Fundamental** será diagnóstica, contínua, cumulativa com a apropriação do conhecimento e registrada em **Parecer Descritivo** contendo os diferentes aspectos do desenvolvimento e da aprendizagem dos alunos, possibilitando ao professor acompanhar o desenvolvimento do aluno no decorrer do ano letivo e realizada de forma **trimestral**, envolvendo todos os componentes curriculares da Matriz Curricular.

No 1º ano do Ensino Fundamental os processos avaliativos não interferirão na promoção do aluno – será um contínuo, do **primeiro** para o **segundo** ano do **Ensino Fundamental**, com exceção dos alunos que não alcançarem 75% de frequência no decorrer do ano letivo.

A escola tem o compromisso de oferecer processos de intervenção pedagógica aos alunos que mediante a avaliação se fizerem necessários, possibilitando e objetivando a alfabetização de todas as crianças até o final do segundo ano do Ensino Fundamental.

Do segundo ao quinto Ano do Ensino Fundamental a avaliação escolar, segue a seguinte organização:

- Os componentes curriculares da Base nacional Comum: Arte, Ciências, Educação Física, Geografia, História, Língua Portuguesa e Matemática são de frequência obrigatória para o aluno, com **registro de nota** e é **objeto de reprovação**.
- Para os componentes curriculares de **Educação Física** e de **Arte** são adotados procedimentos descritos no Projeto Político Pedagógico, visando o desenvolvimento formativo e cultural do aluno.
- O componente curricular de **Ensino Religioso** é de **matrícula facultativa para o aluno**, de **oferta obrigatória pela escola**, dentro do cômputo das 800 (oitocentas) horas letivas anuais, **sem registro de notas** e **não passivo de reprovação**.

Do **segundo** até o **quinto ano**, do Ensino Fundamental, o sistema de avaliação adotado pela escola é o **trimestral**, através do **registro de notas**, e **objeto de reprovação**. Para o processo avaliativo utiliza-se o **Somatório**, com os seguintes instrumentos de avaliação:

- Para os **componentes curriculares** com **quatro ou mais horas semanais**: no mínimo **2 (duas) avaliações** (prova escrita ou oral) que terão no **total valor 8,0** (oito vírgula zero) pontos e no mínimo **1 (um) instrumento**

avaliativo diversificado (trabalhos, pesquisas, apresentações, etc.), que terão no **total valor 2,0** (dois virgula zero) **pontos**. Fica a critério de cada docente ampliar o número de **avaliações e/ou instrumentos avaliativos diversificados**, conforme conteúdo trabalhado, desde que respeitados os valores totais de cada um.

- Para os **componentes curriculares com menos de quatro horas semanais**: no mínimo **1 (uma) avaliação** (prova escrita ou oral) que terão no **total valor 8,0** (oito virgula zero) pontos e no mínimo **1 (um) instrumento avaliativo diversificado** (trabalhos, pesquisas, apresentações, etc.), que terão no **total valor 2,0** (dois virgula zero) **pontos**. Fica a critério de cada docente ampliar o número de **avaliações e/ou instrumentos avaliativos diversificados**, conforme conteúdo trabalhado, desde que respeitados os valores totais de cada um.

A avaliação do aproveitamento escolar deverá incidir sobre o desempenho do(a) estudante em diferentes situações de aprendizagem. A avaliação utilizará técnicas e instrumentos diversificados, sendo vedado submeter o(a) estudante a uma única oportunidade e a um único instrumento de avaliação.

A avaliação deve refletir o desenvolvimento global do aluno, considerando as características individuais deste, no conjunto dos componentes curriculares cursados, com preponderância dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos.

Para efeito de cálculo da média anual do Ensino Fundamental – Anos Iniciais (segundo ao quinto ano) é aplicada a seguinte fórmula:

$$\text{Média Anual} = \frac{1^{\circ} \text{ Trimestre} + 2^{\circ} \text{ Trimestre} + 3^{\circ} \text{ Trimestre}}{3}$$

Para **aprovação** exige-se **média** igual ou superior a **6,0** (seis vírgula zero) e **frequência** igual ou superior a **75%** (setenta e cinco por cento) no cômputo geral (total de horas letivas).

13. Recuperação de Estudos

A recuperação deve ser entendida como um dos aspectos do processo ensino-aprendizagem pelo qual o(a) professor(a) reorganizará sua metodologia em função das dificuldades dos(as) estudantes, de forma a oportunizar a todos(as) a apropriação efetiva

dos conteúdos. Será organizada com atividades significativas, por meio de procedimentos didático-metodológicos diversificados.

A recuperação de estudos (conteúdos) dar-se-á de forma permanente e concomitante ao processo de ensino-aprendizagem, realizada ao longo do trimestre, assegurando ao(a) estudante, novas oportunidades de aprendizagem dos conteúdos não apreendidos, ficando **vedada** a aplicação de novo instrumento de reavaliação sem a retomada dos conteúdos.

É vedado oportunizar um único momento de recuperação de estudos (conteúdos) ao longo do trimestre tanto para o Ensino Fundamental quanto para a Educação Infantil, considerando que o processo visa recuperar 100% (cem por cento), ou seja, a totalidade dos conteúdos trabalhados.

A recuperação de estudos (nota) para o Ensino Fundamental - Anos Iniciais, bem como a sua oferta, é direito de todos os alunos, independentemente do nível de apropriação dos conhecimentos básicos, sendo a sua oferta obrigatória pelo professor/escola.

O professor deverá registrar no Livro Registro de Classe os momentos de recuperação, tanto de conteúdo quanto de nota, indicando os conteúdos relativos a mesma.

A **Recuperação de Estudos (nota)** será **Substitutiva**, sendo aplicado no **mínimo 02** (zero dois) **instrumentos de recuperação** por trimestre, prevalecendo sempre a maior nota sendo obrigatória sua inserção no Livro Registro de Classe.

Como na Educação Infantil e Primeiro ano do Ensino Fundamental o registro da Avaliação é através de Parecer Descritivo, não há recuperação de estudo quanto a nota.

14. Processo de Classificação, Reclassificação Escolar

A **classificação** no Ensino Fundamental - Anos Iniciais é o procedimento adotado por esta instituição de ensino para posicionar o estudante na etapa de estudos compatível com a idade, experiência e desenvolvimento, adquiridos por meios formais ou informais, podendo ser realizada por promoção, transferência ou independente da escolarização anterior, mediante avaliação.

Objetivando resguardar os direitos dos estudantes e dos profissionais e por seu caráter pedagógico, a classificação tem caráter pedagógico centrado na aprendizagem, exigindo ações descritas no Regimento Escolar desta instituição de ensino.

É vedada a classificação para ingresso no ano inicial do Ensino Fundamental.

A **reclassificação** é um processo pedagógico que se concretiza por meio da avaliação do estudante matriculado e com frequência no ano sob a responsabilidade desta instituição de ensino que, considerando as normas curriculares, encaminha o estudante ao ano compatível com a experiência e desempenho escolar, demonstrados independentemente do que registre o seu Histórico Escolar, podendo ser realizada como verificação da possibilidade de avanço em qualquer ano da Educação Básica, quando devidamente demonstrado o desempenho escolar do estudante.

Cabe a coordenação pedagógica e ao docente, quando constatada a possibilidade de avanço de aprendizagem apresentado pelo(a) estudante(a), comunicar ao NRE para que este proceda à orientação e acompanhamento do processo de reclassificação, quanto aos preceitos legais, éticos e das normas que o fundamentam, bem como aos responsáveis legais sobre o início do processo de reclassificação.

O resultado do processo de reclassificação será registrado em ata e integrará a Pasta Individual do estudante.

O resultado final do processo de reclassificação realizado por esta instituição de ensino será registrado no Relatório Final, a ser encaminhado à SEED.

A reclassificação é vedada aos estudantes que já participaram de processo de classificação ou aproveitamento de estudos.

A **classificação** e **reclassificação** é vedada para a etapa inferior à anteriormente cursada.

15. Atuação das Instâncias Colegiadas

15.1. Associação dos Pais, Mestres e Funcionários –APMF

A Associação de Pais, Mestres e Funcionários é um órgão formado por toda a comunidade escolar, onde aqueles envolvidos no processo são igualmente responsáveis pelo sucesso da Educação da Escola Pública que objetiva dar apoio à direção de escolas, primando pelo entrosamento entre pais, alunos, professores, funcionários e toda a comunidade, com as atividades sócio-educativas, culturais e desportivas.

Uma de suas grandes responsabilidades é discutir, colaborar e participar das decisões coletivas sobre as ações da equipe pedagógico-administrativo e do Conselho

Escolar, visando a assistência ao educando, o aprimoramento do ensino e a integração família-escola-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.

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.

15.2. Conselho de Classe

Pensarmos sobre Conselho de Classe implica antes de tudo definição de critérios, metodologias, ações, enfim de um referencial sobre avaliação. Neste sentido, conselho de

classe pode ser entendido como um instrumento de transformação da cultura escolar sobre avaliação e da prática de avaliação em sala de aula, auxiliando na aprendizagem.

Segundo Carlos Henrique Carrilho Cruz³⁴, o Conselho de Classe deve refletir a ação pedagógico-educativa e não apenas se ater a notas ou problemas de determinados alunos, o conselho verifica se os objetivos, processos, conteúdos e relações estão coerentes com a proposta pedagógica. O Conselho está inserido no processo educativo e é, ele mesmo, etapa dinamizadora deste processo; é um espaço de avaliação do professor e dos serviços pedagógicos sobre seu próprio trabalho e busca conjunta de alternativas de ação que levem à consecução dos objetivos, além disso ajuda para que o grupo se conheça como grupo, avalie sua ação como grupo que interage com os alunos da série ou da turma e descubra meios mais eficientes e eficazes para que os alunos cresçam como pessoas e como estudantes, pessoal e coletivamente.

Importante também é que se percebam quais fatores influenciam positiva ou negativamente no rendimento da turma, que são as causas dos problemas apresentados. Após analisar as informações e dados apresentados, é a de intervir em tempo hábil no processo ensino e aprendizagem, oportunizando ao aluno formas diferenciadas de apropriar-se dos conteúdos curriculares estabelecidos.

O Conselho de Classe constitui-se em um espaço de reflexão pedagógica, onde todos os sujeitos do processo educativo, de forma coletiva, discutem alternativas e propõe ações educativas eficazes que possam vir a sanar necessidades/dificuldades apontadas no processo ensino e aprendizagem. É constituído pelo(a) diretor(a), pela equipe pedagógica, por todos os professores.

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.

³⁴ CRUZ, Carlos H. Carrilho. Conselho de Classe: espaço de diagnóstico da prática educativa. In: Coleção Fazer e Transformar nº7. Edições Loyola. São Paulo. 2005.

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.

15.3. 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 têm como principal atribuição, aprovar e acompanhar o Projeto Político Pedagógico e o Regimento da Escola.

O Conselho Escolar é composto por representantes da comunidade escolar e de movimentos sociais organizados, comprometidos com a educação, presentes na comunidade, eleitos entre seus pares. 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 da escola.

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.

16. Proposta de Articulação de Transição entre as Etapas de Ensino

16.1. Transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental - Anos Iniciais

Segundo a BNCC, a transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental "requer muita atenção, para que haja equilíbrio entre as mudanças introduzidas, garantindo integração e continuidade dos processos de aprendizagens das crianças, respeitando suas singularidades e as diferentes relações que elas estabelecem com os conhecimentos, assim como a natureza das mediações de cada etapa" (BRASIL, 2017).

Esta instituição atende tanto a Educação Infantil como o Ensino Fundamental o que facilita a articulação já que os alunos conhecem o ambiente da escola, a maioria dos professores, os demais funcionários e alunos. Essa facilidade não quer dizer que o processo de adaptação deva ser limitado, até porque há os alunos que vem de outras escolas e precisam ser acolhidos de forma a superar os desafios da transição.

Ao entrar no 1º ano, a rotina das crianças sofre alterações, passando a ter uma rotina de alfabetização e de avaliação constante, diminuindo-se o tempo dedicado as brincadeiras e aumentando o tempo de estudo. Buscando respeitar esse processo de adaptação algumas atividades são realizadas:

- Ainda no Pré-escolar as crianças são levadas a conhecer a turma do primeiro ano, a sala, como é a rotina;
- Atividades no parquinho e ao ar livre são mantidas, embora em menor quantidade;
- Em um dia da semana a criança pode trazer um brinquedo para a escola;
- Acolhimento aos pais com orientações sobre a nova rotina das crianças;
- Conversas, reuniões entre os professores do Infantil 5 e do 1º ano para a troca de informações sobre os alunos, para que haja uma melhor compreensão da história de vida escolar dos mesmos.

Assim para que as crianças consigam superar os desafios da transição entre Educação Infantil e o primeiro ano do Ensino Fundamental. "é indispensável um equilíbrio entre as mudanças introduzidas, a continuidade das aprendizagens e o acolhimento afetivo, de modo que a nova etapa se construa com a base no que os educandos sabem

e são capazes de fazer, evitando a fragmentação e a descontinuidade do trabalho pedagógico" (BRASIL, 2017, P. 37).

16.2. Transição do 5º ano do Ensino Fundamental - Anos Iniciais para o 6º do Ensino Fundamental - Anos Finais

A transição do quinto para o sexto ano do Ensino Fundamental é carregada de sentimentos, como medo, ansiedade, insegurança, sentimentos esses naturais diante de tantos desafios. Além disso, as crianças desta faixa etária estão a viver mudanças biológicas, cognitivas, emocionais e na maneira de ver o mundo que as cercam.

Buscando amenizar esses impactos a escola realiza durante o ano algumas ações como:

- Organização dos horários para cada componente curricular, respeitando o tempo destinado a cada um.
- Estimulo e incentivo dos alunos ao diálogo com colegas do Ensino Fundamental – Anos Finais, onde poderão compartilhar experiências vividas até o momento, desenvolvendo assim a sua autonomia e maturidade.
- Trabalhar alguns conteúdos dos componentes curriculares de forma articulada, fazendo o aluno compreender que os mesmos têm relação um com o outro.
- Supervisão e acompanhamento dos pais (responsáveis/família) não só no processo de transição, mas sim no decorrer do desenvolvimento de cada fase do aluno.

17. Proposta de Organização da Hora Atividade

A hora-atividade é um tempo reservado aos professores em exercício de docência para estudos, avaliação, participação em formação continuada, planejamento troca de experiências entre si, equipe pedagógica e direção, como também estudos e reflexões, sua organização deve acontecer de modo que favoreça o trabalho coletivo dos professores, priorizando o mesmo, como também a formação de grupos para planejamento e desenvolvimento de ações necessárias ao enfrentamento e diagnóstico de problemáticas do estabelecimento e as correções de atividades discentes. Para isso, deverá garantir uma carga horária que permita ao professor a realização das mesmas. Atualmente foram atribuídos 30% (trinta por cento) de hora-atividade sobre o total de horas-aula assumidas pelo docente.

Nesta instituição as horas atividades são organizadas da seguinte forma:

- **Educação Infantil:** de acordo com os Campos de Experiência.

	CAMPOS DE EXPERIÊNCIA		
	Corpo, gestos e movimentos	Traços, sons, cores e formas	Escuta, fala, pensamento e imaginação ³⁵
Número de aulas	3	2	1

- **Ensino Fundamental:** de acordo com o Componente Curricular.

	COMPONENTE CURRICULAR			
	Arte	Ciências	Educação Física	LEM - Inglês
Número de aulas	1	2	2	1

Seguindo este roteiro, a jornada de trabalho do docente corresponde a vinte horas semanais sendo uma parte, (14h) horas, de aula e outra (6h) horas atividades, as quais devem ser cumpridas no estabelecimento de ensino.

Comprovada a impossibilidade de cumprimento da hora-atividade no turno em que o professor ministra aulas, o diretor deverá apresentar justificativa e encaminhamento que será adotado pelo estabelecimento de ensino, assegurando o efetivo cumprimento, em outro turno e/ou local, no horário estabelecido para o cumprimento da hora-atividade. Caberá a Secretaria Municipal de Educação e Cultura - SMEC assessorar a direção, equipe pedagógica e professores no processo de organização e/ou implementação da hora-atividade, quando necessário.

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

A criança ao ingressar na escola, possui uma série de experiências adquiridas com a família. Os educadores precisam conhecer a criança, seus ritmos, pautas de relacionamento que estabelece com as pessoas, o que gosta e o que não gosta. Conhecer a criança, também exige contato com a família do aluno, a fim de investigar quaisquer mudança em seu comportamento, para que o aluno não seja prejudicado no seu empenho escolar. A escola representa uma ampliação importantíssima do meio pelo qual a criança interage: adultos diferentes, colegas desconhecidos, espaços físicos e objetos distintos, novas pautas de relação, etc.

³⁵O conteúdo referente a esse campo de experiência nessa aula está direcionado a Literatura Infantil.

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 no encaminhamento e auxílio, tanto para os pais como para os educadores.

Para viabilizar essa articulação entre a comunidade escolar, a instituição tem como prática realizar:

- Assembleia Geral (semestral);
- Reuniões de acompanhamento por ano (trimestral);
- Assinatura dos registros de avaliação (trimestral);
- Utilização da hora-atividade dos professores, quando necessário, para conversas com os pais dos alunos, individualmente;

Outras formas de comunicação entre a escola e os pais acontecem através da agenda do aluno ou bilhetes específicos.

19. Proposta de Inclusão Educacional

19.1. 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 inverso³⁶ 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 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; transtorno do espectro autista; altas habilidades/superdotação; transtornos funcionais específicos.

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.

19.1.1. 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

³⁶Ou seja, no contraturno. Refere-se, nesse caso, ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) da Sala de Recursos Multifuncional ou do Centro de Atendimento Especializado(CAE).

habilidades adaptativas. Essas podem ser: comunicação, habilidades sociais, cuidados pessoais, saúde, segurança, habilidades acadêmicas, utilização dos recursos da comunidade, lazer e trabalho³⁷.

O AEE nessa área é ofertado na Sala de Recursos Multifuncional, estabelecido na Instrução nº 09/2018–SUED/SEED, com sistematização de atividades específicas de acordo com a necessidade do aluno de forma individual e coletiva, mas principalmente com apoio na sala comum, com as atividades planejadas com adaptações curriculares e do trabalho colaborativo.

O AEE deve ser organizado a partir do Plano de Atendimento Educacional Especializado³⁸, contendo principalmente os seguintes aspectos:

Caracterização da aprendizagem: levantamento dos aspectos de conteúdo acadêmicos do ano de matrícula do aluno e das funções psicológicas superiores, obtidos através do relatório da avaliação psicoeducacional e/ou avaliação do rendimento escolar;

Aspectos sócio-afetivos: Descrição do comportamento esperado para sua faixa etária e situação familiar em relação aos aspectos voltados à aprendizagem do aluno;

Organização do Atendimento: descrever como se dá o atendimento do estudante na SRM (individual ou em grupo), número de atendimentos por semana, carga horária, necessidade de flexibilização curricular no cotidiano da sala de aula e avaliações, organização do trabalho colaborativo com os professores do ensino comum;

Objetivo Geral: deverá retratar o objeto do trabalho a ser desenvolvido tomando como referência o acesso ao currículo do ano de matrícula no ensino comum de forma a desenvolver as funções psicológicas superiores;

Objetivos Específicos: analisar o percurso de aprendizagem e o conhecimento prévio do aluno; criar situações de aprendizagem que aproximem, o máximo possível dos conhecimentos trazidos pelo aluno, do currículo do ano de matrícula do mesmo; organizar o espaço, materiais e equipamentos em função das propostas de ensino planejadas em relação ao ano de matrícula do aluno no ensino comum; avaliar os resultados obtidos e redirecionar as propostas, que não foram satisfatórias;

Conteúdos e mediação: nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática, conforme a necessidade da série que o aluno está matriculado;

Encaminhamentos metodológicos: Prever encaminhamentos diversificados, com materiais exemplificativos, jogos pedagógicos e uso de material manipulável sempre que necessário, dependendo do nível de aprendizagem de cada aluno;

Adaptações/flexibilizações curriculares: prever ações metodológicas de acordo com as necessidades do aluno;

Acompanhamento da aprendizagem e desenvolvimento: Relato do desenvolvimento na Sala de Recursos Multifuncional (se frequentou assiduamente, se os conteúdos foram apropriados, os avanços obtidos, se atingiu os objetivos propostos), avanços na sala de aula regular, dificuldades que ainda tem. Como o aluno tem se desenvolvido nos conteúdos acadêmicos. Quais os encaminhamentos realizados que

³⁷Da mesma forma que encontra-se no Decreto nº 5.296/2004.

³⁸Orientação nº 04/2018 DEE (PARANÁ, 2018).

beneficiaram o aluno. Encaminhamentos previstos com a articulação do ensino comum e o AEE. Continuidade na SRM. Se há necessidade da ampliação ou redução do tempo de atendimento. As orientações aos professores do ensino comum. Os encaminhamentos e intervenções pedagógicas necessários. As adaptações necessárias. Avaliação e acompanhamento na área da saúde e/ou de algum programa da Rede Intersetorial de Atenção e Proteção social. (PARANÁ, 2018, p. 27-30).

Além dos aspectos destacados anteriormente, o AEE deverá trabalhar com as áreas psicomotoras, considerando as habilidades adaptativas, práticas sociais e conceituais. 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 concentrada, de memória, do pensamento e de outras funções que caracterizam o ser humano.

19.1.2. 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).

Um 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 adultos³⁹” (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/SEED⁴⁰, “[...] 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).

19.1.3. Deficiência Visual

³⁹Fascículo VI - Recursos Pedagógicos Acessíveis e Comunicação Aumentativa e Alternativa/SEESP/MEC, de 2010.

⁴⁰Disponível em: <<http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=683>>. Acesso em: 28/06/2019.

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 assistivas⁴¹, como os softwares leitores de tela e os livros digitais acessíveis⁴².

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 monoculares 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

⁴¹Pesquisar no site: <<http://www.portalassistiva.com.br/pranchas/atividades.php?opcao=51>>. Acesso em: 08/07/2019.

⁴²[...] 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 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.

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:

[...] 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)⁴³, nas Salas de Recursos Multifuncionais Tipo 2 e/ou Centro de Atendimento Educacional Especializado na área da Deficiência Visual – CAE-DV⁴⁴.

19.1.4. Surdocegueira

⁴³Em 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.

⁴⁴Esse 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.

O Ministério da Educação dispõe em sua página oficial o Programa de Atendimento e Apoio ao Surdocego (PAAS)⁴⁵, 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 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 tato⁴⁶.

A orientação, a mobilidade e as demais atividades pedagógicas são realizadas de acordo com as especificidades da pessoa surdocega, para contribuir com sua

⁴⁵Disponível em: <<http://www.ibr.gov.br/paas>>. Acesso em: 28/06/2019.

⁴⁶Disponível em:

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

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.

19.1.5. 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.

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/SUED⁴⁷, 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).

⁴⁷Disponível em:

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

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)⁴⁸, organizado no Estado no Paraná e

[...] 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).

⁴⁸Disponível 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.

19.1.6. Transtorno do Espectro Autista – TEA

De acordo com a Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, o Art. 1º, parágrafo 1º, a pessoa que apresenta o Transtorno do Espectro Autista (TEA), é aquela

[...] portadora de síndrome clínica caracterizada na forma dos seguintes incisos I ou II:

I - deficiência persistente e clinicamente significativa da comunicação e da interação sociais, manifestada por deficiência marcada de comunicação verbal e não verbal usada para interação social; ausência de reciprocidade social; falência em desenvolver e manter relações apropriadas ao seu nível de desenvolvimento;

II - padrões restritivos e repetitivos de comportamentos, interesses e atividades, manifestados por comportamentos motores ou verbais estereotipados ou por comportamentos sensoriais incomuns; excessiva aderência a rotinas e padrões de comportamento ritualizados; interesses restritos e fixos.

§ 2º A pessoa com transtorno do espectro autista é considerada pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais. (BRASIL, 2012, p. 1).

Considerando o momento de transição do processo de inclusão, dos alunos público-alvo dessa área, faz-se necessário conhecer e compreender o conceito tanto do ponto de vista da área da saúde quanto da educacional.

Essa área da Educação Especial ainda trabalha com duas caracterizações: os Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD)⁴⁹, que englobam cinco transtornos caracterizados por grave comprometimento em inúmeras áreas do desenvolvimento - Transtorno Autista, Transtorno de Rett, Transtorno Desintegrativo da Infância, Transtorno de Asperger e Transtorno Global do Desenvolvimento Sem Outra Especificação. Esse grupo de transtornos é caracterizado por severas dificuldades nas interações sociais com manifestação desde a primeira infância; e o Transtorno do Espectro Autista (TEA), que, a partir de 2014, com o novo DSM-V, agrupou e incluiu quatro das cinco categorias⁵⁰ na de TEA.

O AEE na área do TEA está organizado com a oferta de atendimento na Sala de Recursos Multifuncional, regulamentado pela Instrução nº 09/2018–SUED/SEED e Orientação nº 004/2018- DEE, e de Professor de Apoio Educacional Especializado que atua no contexto da Educação Básica, conforme a Instrução Normativa n.º 001/2016 – SEED/SUED (define os critérios para a solicitação de Professor de Apoio Educacional Especializado aos estudantes com Transtorno do Espectro Autista) e a Classe Especial que ainda é assegurada pela Instrução nº 014/2008 SEED/SUED.

⁴⁹Caracterizado no DSM-IV.

⁵⁰Foram elas: Transtorno Autista, Transtorno Desintegrativo da Infância, Transtorno de Asperger e Transtorno Invasivo do Desenvolvimento Sem Outra Especificação.

O professor especializado é o responsável pelo plano de AEE do aluno com TEA/TGD, mas deve trabalhar colaborativamente com todos os envolvidos na escolarização desse, organizando e planejando mediações com recursos diversos, principalmente nos seguintes aspectos: sócio-afetivos, comportamentais, relacionamento interpessoal, alterações de humor, desenvolvimento psicomotor e cognitivo, visando a sua aprendizagem e o desenvolvimento das FPS (com apoio das Tecnologias Assistivas (TICs) e comunicação alternativa⁵¹.

19.1.7. Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD)

As pessoas com Altas Habilidades e/ou Superdotação (AH/SD), de acordo com as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001), são caracterizadas como aquelas que apresentam:

[...] grande facilidade de aprendizagem que as leve a dominar rapidamente os conceitos, os procedimentos e que, por terem condições de aprofundar e enriquecer esses conteúdos, deve conceber desafios suplementares em classe comum, em sala de recursos ou em outros espaços definidos pelos sistemas de ensino, inclusive para concluir em menor tempo, a série ou etapa escolar. (BRASIL, 2001, p. 39).

Para o AEE, considera-se que a identificação dos sujeitos com AH/SD é um dos primeiros passos a fim de que possam ser atendidos em suas necessidades, sejam elas voltadas para área acadêmica ou criativa do desenvolvimento. O aluno que faz parte desse grupo apresenta características específicas e é parte integrante da Educação Especial. Ignorá-los pode contribuir para dificuldades em seu desenvolvimento. Se somos heterogêneos, o sistema pedagógico precisa considerar essa heterogeneidade para intervir de maneira a respeitá-la (GOMES, 2017).

A Instrução nº010/2011-SUED/SEED, no que se refere à organização do AEE com alunos AH/SD, apresenta a definição, os objetivos e o alunado da Sala de Recursos Multifuncional :

[...] para Altas Habilidades/Superdotação é um espaço organizado com materiais didático-pedagógicos, equipamentos e profissional(is) especializado(s) onde é ofertado o atendimento educacional especializado que visa atender às necessidades educacionais dos alunos público alvo da Educação Especial na Rede Pública de Ensino.

2. OBJETIVO: Apoiar o sistema educacional, no atendimento às necessidades educacionais especiais do aluno com indicativos de altas

⁵¹Indicação de materiais de apoio: Fascículo IX - Transtornos Globais do Desenvolvimento (BRASIL, 2010); Manual do autismo (Manejo Comportamental de Crianças com Transtorno do Espectro do Autismo em condição de Inclusão Escolar: guia de orientação para professores).

habilidades/superdotação matriculados na rede estadual de educação, que requeiram ampliação ou suplementação dos conteúdos escolares.

3. ALUNADO: Aluno matriculado na rede estadual de educação com indicativos de altas habilidades/superdotação que demonstra potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, além de apresentar grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse. (PARANÁ, 2010, p. 1).

A identificação/avaliação no contexto escolar dos alunos com indicativos de AH/SD é realizada a partir das pesquisas das autoras Freitas e Pérez (2012)⁵², as quais utilizam os instrumentos de identificação⁵³, tais como questionários, entrevistas e atividades:

Por identificação entende-se o conjunto de instrumentos pedagógicos que podem ser utilizados para o reconhecimento de diferentes habilidades dos alunos em diversas áreas do conhecimento, considerando as especificidades das altas habilidades/superdotação. Essa prática de identificação traz o contexto da escola como foco de análise e a observação do professor possibilitando: conhecer diferentes estratégias que alguns alunos usam na resolução de problemas; revelar seus interesses e motivações; e avaliar conhecimentos e estilos de aprendizagem, subsidiando o trabalho educacional. (BRASIL, 2010, p. 20).

Com intuito de efetivar as políticas públicas destinadas ao desenvolvimento pleno das potencialidades das pessoas com AH/SD, a Lei nº 13.234, de 29 de dezembro de 2015 modificou o Art. 59 da LDBEN nº 9394/96, em seu parágrafo único:

A identificação precoce de alunos com altas habilidades ou superdotação, os critérios e procedimentos para inclusão no cadastro referido no caput deste artigo, as entidades responsáveis pelo cadastramento, os mecanismos de acesso aos dados do cadastro e as políticas de desenvolvimento das potencialidades do alunado de que trata o caput serão definidos em regulamento. (BRASIL, 2015, p. 1).

O AEE é organizado principalmente com o trabalho de enriquecimento curricular na sala de recursos e no ensino comum, com “[...] a possibilidade de aceleração de estudos para concluir em menor tempo o programa escolar, utilizando-se dos procedimentos da reclassificação compatível com seu desempenho escolar e maturidade sócio-emocional” (PARANÁ, 2016, p. 17). Dessa forma, a escola deve:

[...] prever o atendimento educacional especializado, com função complementar ou suplementar à escolarização, este orienta e possibilita que os alunos com altas habilidades/superdotação tenham atividades de

⁵²FREITAS, Soraia Napoleão; PÉREZ, Suzana Graciela. **Altas Habilidades/superdotação: atendimento especializado**. 2.ed. Marília : ABPEE, 2012.

⁵³Lista de Verificação de Indicadores de Altas Habilidades/superdotação (LIVIAHSD) para todos os professores da turma; Questionário de autonegação e nomeação pelos colegas (QIIAHSD-A); para indicadores de criatividade, devemos aplicar o LIVIAHSD – Área Artística (AA); para indicadores da área corporal-cinestésica (Professores da Educação Física), utiliza-se o instrumento LIVIAHSD-ACC.

enriquecimento curricular na sala de aula comum e na sala de recursos multifuncionais. Para tanto, o projeto político pedagógico da escola deve prever a articulação da escola com instituições de educação superior, centros voltados para o desenvolvimento da pesquisa, das artes, dos esportes, entre outros, e promover a cooperação entre estes centros e a escola, oportunizando a execução de projetos colaborativos, que atendem às necessidades específicas dos alunos com altas habilidades/superdotação. (PARANÁ, 2016, p. 6-7).

Romper com as dificuldades encontradas no que se refere ao Atendimento Educacional Especializado para as pessoas que apresentam AH/SD parece não ser uma tarefa fácil. Para tanto, ações precisam ser desenvolvidas com o intuito de efetivar os dispositivos legais a partir das políticas públicas voltadas para esse fim. Nesse sentido, precisa-se de políticas públicas que estendam essa possibilidade aos alunos em geral, pois a materialidade possibilita o desenvolvimento de um trabalho pedagógico com mais qualidade. Esse atendimento coletivo facilita a implementação do trabalho pedagógico enriquecido, e, para isso, é necessária a formação inicial e contínua para os professores e demais profissionais que atuam com esse público (GOMES, 2017).

19.1.8. Transtornos Funcionais Específicos

A Política Nacional de 2008 definiu que os alunos identificados na área dos Transtornos Funcionais Específicos (TFEs) seriam atendidos de “forma articulada com o ensino comum, orientando para o atendimento desses estudantes” (BRASIL, 2008, p. 11), ou seja, não indicou um AEE específico para esses alunos. Todavia, o Estado do Paraná prevê que o aluno identificado pela avaliação Psicoeducacional no contexto escolar é o público-alvo da Educação Especial e, portanto, deve ser matriculado na sala de recursos multifuncional, com o AEE planejado de acordo com suas necessidades educacionais.

Os TFEs abrangem um grupo de problemas de aprendizagem escolar, manifestados por dificuldades significativas na aquisição e no uso da audição, da fala, da leitura, da escrita ou das habilidades matemáticas, não existindo para tais dificuldades uma explicação evidente. Essas desordens são intrínsecas ao sujeito, presumivelmente devem-se a disfunções neurológicas em determinada área cerebral, o que compromete a aquisição e o desenvolvimento das habilidades escolares.

A Deliberação nº 02/2016/CEE/PR dispõe no artigo 11, Inciso III que os TFEs são “[...] aqueles que apresentam transtorno de aprendizagem, como disgrafia, disortografia, dislexia, discalculia ou transtorno de déficit de atenção/hiperatividade, entre outros”; tais aspectos são explicitados a seguir.

19.1.8.1. Dislexia

A Associação Brasileira de Dislexia⁵⁴ (ABD) destaca que

A Dislexia do desenvolvimento é considerada um transtorno específico de aprendizagem de origem neurobiológica, caracterizada por dificuldade no reconhecimento preciso e/ou fluente da palavra, na habilidade de decodificação e em soletração. Essas dificuldades normalmente resultam de um déficit no componente fonológico da linguagem e são inesperadas em relação à idade e outras habilidades cognitivas. (ABD, 2016, s/p)⁵⁵.

A dislexia é um transtorno que não tem uma causa específica; a escola, porém, tem a função de acompanhar e trabalhar com cada aluno que apresenta alguma característica desse transtorno de forma particular, pois cada um tem um caminho para a aprendizagem e essa diferença deve ser respeitada em todos os anos da escolarização.

Nesse sentido, a escola pode planejar ações em conformidade com o defendido pela ABA (2016), por exemplo:

[...] provas escritas, de caráter operatório, contendo questões objetivas e/ou dissertativas, realizadas individualmente e/ou em grupo, sem ou com consulta a qualquer fonte; provas orais, através de discurso ou arguições, realizadas individualmente ou em grupo, sem ou com consulta a qualquer fonte; testes; atividades práticas, tais como trabalhos variados, produzidos e apresentados através de diferentes expressões e linguagens, envolvendo estudo, pesquisa, criatividade e experiências práticas realizados individualmente ou em grupo, intra ou extraclasse; diários; fichas avaliativas; pareceres descritivos; observação de comportamento, tendo por base os valores e as atitudes identificados nos objetivos da escola (solidariedade, participação, responsabilidade, disciplina e ética). (ABD, 2016, s/p).

Ademais, a ABD destaca que: “é importante manter a comunidade educativa permanentemente informada a respeito da dislexia. Informações sobre eventos que tratam do assunto e seus resultados, desempenho dos alunos portadores da dislexia, características desse distúrbio de aprendizagem, maneiras de ajudar o aluno disléxico na escola” (ABD, 2016, s/p). O trabalho pedagógico para garantir a inclusão da pessoa com dislexia deve ser mediado de modo a proporcionar o desenvolvimento do sujeito em sua totalidade.

19.1.8.2. Disgrafia

⁵⁴Disponível em: <<http://www.dislexia.org.br/o-que-e-dislexia/>>. Acesso em: 29/06/2019.

⁵⁵Associação Brasileira de Dislexia (ABD). Disponível em: <<http://www.dislexia.org.br/como-interagir-com-o-dislexico-em-sala-de-aula/>>. Acesso em: 29/06/2019.

A pessoa que apresenta disgrafia tem dificuldades no traçado gráfico, tais como letra ilegível, inadequação na orientação espacial, irregularidades entre letras e palavras, inversão e substituição de letras. Essas características podem influenciar na qualidade da escrita, mas não devem ser consideradas como um empecilho para a realização das atividades escolares, e, portanto, deve-se possibilitar o uso de outros instrumentos para realização dos encaminhamentos propostos, como uso de tablets, notebooks e outros.

19.1.8.3. Disortografia

O aluno que apresenta o distúrbio da disortografia, de forma geral, realiza trocas e omissões de letras, tem vocabulário restrito, dificuldades na concordância de gênero/número/grau e faz uso incorreto da pontuação. Nos Anos Iniciais da escolarização, tais aspectos podem aparecer como indicativos dessa dificuldade, contudo, não deve ser em hipótese alguma motivo para justificar o fracasso escolar, visto que todas as crianças, nessa fase, estão em processo de aprendizagem e desenvolvimento.

19.1.8.4. Discalculia

O distúrbio da discalculia influencia na compreensão dos conceitos matemáticos, na utilização dos símbolos numéricos, nas operações, nas abstrações, na interpretação de situações problemas, de geometria e de sistema da informação. O trabalho pedagógico para essa demanda deve explorar atividades diferenciadas, com o uso de instrumentos e recursos auxiliares, como calculadoras, smartphones, tablets, notebooks, multiplanos e outros recursos que possibilitem a aprendizagem e o desenvolvimento das Funções Psíquicas Superiores.

19.1.8.5. Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade - (TDA-H)

O sujeito identificado com o Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDA-H) apresenta, com alguma frequência, dificuldade em manter a atenção e a organização, demonstrando distração, agitação motora e impulsividade. Os pressupostos teóricos que sustentam este PPP orientam para que se tenha uma abordagem político-pedagógica que possibilite a compreensão desmedicalizante desse sujeito, compreendendo o desenvolvimento no processo biológico e social, uma vez que “[...] a cultura origina formas especiais de conduta, modifica a atividade das funções psíquicas, edifica novos níveis no sistema de comportamento humano em desenvolvimento. O ser humano só entra em contato com a natureza através desse ambiente e, por isso, esse

meio é o fator mais importante que determina e organiza o comportamento humano” (VYGOTSKI, 1995, p. 34). Assim, o acompanhamento pedagógico da aprendizagem desse aluno deve pautar-se no desenvolvimento das FPS, primeiro no plano intersíquico depois no plano intrapsíquico, conforme já destacado nos pressupostos teóricos deste documento curricular.

19.2. Avaliação Psicoeducacional no Contexto Escolar do Aluno da Educação Especial Inclusiva

Facci, Eidt e Tuleski (2006) estenderam os estudos de Luria para a Avaliação Psicoeducacional: “uma avaliação detalhada, dinâmica e flexível, baseada na aproximação investigativa com aplicação de provas diversas, dirigidas aos diferentes aspectos do comportamento” (FACCI; EIDT; TULESKI, 2006, p. 18), e o avaliador deve-se utilizar de flexibilidade de pensamento e da capacidade de analisar hipóteses, com atenção particular não só aos conteúdos das respostas, mas à forma como são expressas.

De acordo com Gomes (2013), a avaliação psicoeducacional deve atentar para a análise qualitativa das respostas e comportamento do aluno, além de orientar professores e demais profissionais da escola, no direcionamento pedagógico, indicando procedimentos adequados às necessidades educacionais dos alunos com relação à organização da aprendizagem no ensino comum e na Educação Especial. Além disso, deve contribuir para a inclusão dos seus alunos no ensino comum, uma vez que pesquisa as suas possibilidades e potencialidades no seu contexto escolar, familiar e social.

A avaliação psicoeducacional utiliza-se de flexibilidade⁵⁶na escolha dos instrumentos e procedimentos que irão integrar o processo avaliativo, visando à identificação das diferentes formas de aprendizagem dos alunos, quanto às suas habilidades, aos interesses, às atitudes, aos hábitos de estudo e às relações socioafetivas, além de levar em consideração a ação docente, os recursos e estratégias utilizadas. De acordo com Giné (2004 apud PARANÁ, 2013), a avaliação é:

Um processo compartilhado de coleta e análise de informação relevante acerca dos vários elementos que intervêm no processo de ensino aprendizagem, visando a identificar as necessidades educativas de determinados alunos ou alunas que apresentem dificuldades em seu desenvolvimento pessoal ou desajustes com respeito ao currículo escolar por causas diversas, e a fundamentar as decisões a respeito da proposta

⁵⁶Considerando as especificidades do aluno, o profissional definirá quais instrumentos, pois cada caso exige um determinado planejamento.

curricular do tipo de suporte necessário para avançar no desenvolvimento de várias capacidades e para desenvolvimento da instituição. (GINÉ, 2004, p. 279, apud PARANÁ, 2013, p. 6).

Dessa forma, a avaliação auxilia no conhecimento, na descrição, na compreensão e na explicação com relação a realidade avaliada, permitindo a tomada de decisão nos encaminhamentos de natureza pedagógica (adaptações curriculares necessárias de pequeno e grande porte), estrutural (forma de avaliação, forma de aplicação, o que se pretende avaliar, com qual objetivo) administrativa (a avaliação formal, contribui no sentido administrativo, uma vez que o relatório de avaliação aponta encaminhamentos) de saúde e social, que possam otimizar e transformar essa realidade.

Para tanto, para Facci, Eidt e Tuleski (2006), a avaliação psicoeducacional precisa considerar o contexto no qual a queixa escolar foi produzida, considerando também os fatores histórico-sociais que vêm produzindo o fracasso escolar. Para as autoras,

[...] as causas do atraso mental não podem ser explicadas somente a partir de anamneses, entrevistas e testagens psicométricas, ou seja, com instrumentos que buscam as causas do não aprender na criança e em sua família, mas essa análise deve ser ampliada para a atividade de ensino e de aprendizagem, especialmente no que se refere à qualidade do conteúdo ministrado, a relação professor-aluno, a metodologia de ensino, a adequação de currículo, o sistema de avaliação adotado, em suma, o acesso da criança ao mundo dos instrumentos e signos culturais. (FACCI; EIDT; TULESKI, 2006, p. 111).

As pesquisadoras concluem o pensamento, destacando que

[...] a avaliação tem que contemplar o desenvolvimento cultural da criança, as exigências que são feitas no seu entorno social, que produzem este ou aquele comportamento, pois não se trata como vimos enfatizando, de considerar somente os aspectos biológicos, mas sim, de estabelecer o que a cultura provoca em termos de desenvolvimento psicológico, que tipos de instrumentos a criança utiliza para resolver as atividades propostas e de que forma. (FACCI; EIDT; TULESKI, 2006, p. 114-115).

Nessa direção, de acordo com os pressupostos vigotskianos, seria impossível tirar do processo avaliativo a mediação de signos e instrumentos, bem como a relação humana, pois, desde o nascimento, as ações de uma criança adquirem significado próprio, dirigidas a um objetivo e ao ambiente em que vive, fato que não pode ser ignorado no processo de avaliação.

Dessa forma, compreende-se que a avaliação psicoeducacional no contexto escolar deve “fugir de um enfoque monocausal ou reducionista: o mundo da criança é complexo e toda avaliação que presuma o desempenho como decorrência da competência individual do aluno é equivocada. À condição individual somam-se os

espaços da escola e família, para incluir o mínimo em termos de fatores intervenientes” (BEYER, 2013, p. 100).

A educação especial na perspectiva de uma Educação Inclusiva na Educação Infantil se faz necessária e é reconhecida a importância da intervenção o mais cedo possível. Nesse sentido, a avaliação das crianças, quando realizada nessa fase da educação, não deve objetivar a promoção ou a preparação para as etapas seguintes da escolaridade, uma vez que seu objetivo é “contribuir com o trabalho do educador que com base no acompanhamento do desenvolvimento e aprendizagem das mesmas pode planejar uma ação pedagógica carregada de sentido e significado para o seu grupo e capaz de atender aos interesses e necessidades do contexto em que está inserido” (LOPES; FILHO; apud GOMES, 2017, p. 205).

De acordo com Gomes (2017), outro documento importante foi publicado em 2015, intitulado como: Contribuições para a Política Nacional: A avaliação em Educação Infantil a partir da Avaliação de Contexto, produzido pela Universidade Federal do Paraná (UFPR) para o Ministério da Educação. Esse documento apresenta uma parte das Diretrizes da Educação Infantil, sobre as questões pedagógicas. A respeito da avaliação psicoeducacional, o documento destaca que

[...] A verificação dos resultados alcançados pelas crianças não pode ser caminho para efetuar a avaliação das ofertas educativas de creches e pré-escolas. Ao contrário, a avaliação de contexto permite problematizar a avaliação da aprendizagem ao colocar os objetivos educacionais alcançados pelas crianças em articulação com a qualidade da formação que elas recebem (o contexto relacional e de aprendizagem oferecidos), no sentido de permitir visualizar e discutir o impacto real da experiência educacional sobre os educandos. (BRASIL, 2015, p. 41).

O documento ainda indica a importância do processo de avaliação psicoeducacional na Educação Infantil como possibilidade de

[...] subsidiar proposições de formação dos profissionais e gestores na construção de uma cultura participativa relativa à avaliação de contexto. Pode, também constituir-se em elemento que permita ampliar as discussões sobre a continuidade entre a Educação Infantil e Ensino Fundamental, uma vez que valoriza e coloca ênfase na dimensão educativa, em sentido mais específico, pedagógico, e em sentido mais amplo, formativo; sem desconsiderar aspectos inerentes a gestão e organização do trabalho. A avaliação de contexto da qualidade das experiências cotidianas das crianças, desde bebês nos espaços institucionais, públicos ou privados, voltados aos seus cuidados e educação, problematiza a perspectiva de articulação entre as duas etapas iniciais da Educação Básica brasileira ao considerar a importância da ampliação de conhecimentos e vivências, desde a inserção das crianças na Educação Infantil, realçando suas especificidades e ao mesmo tempo possibilitando outros percursos educacionais. (BRASIL, 2015, p. 42).

Portanto, para pensar e planejar as ações da Educação Inclusiva é necessário analisar cuidadosamente cada caso conforme seu contexto, para que sejam realizados os encaminhamentos necessários para a melhor estimulação nas áreas menos desenvolvidas, considerando que há a possibilidade das dificuldades apresentadas serem superadas por meio das mediações e estímulos realizados.

Outro documento a ser considerado na avaliação para a Educação Infantil é a Instrução nº 015/2018 SEED/SUED, que elenca critérios para a oferta do AEE em Sala de Recursos Multifuncionais e do CAE, para alunos matriculados na Educação Infantil, para estudantes da Educação Especial e/ou com atraso global do desenvolvimento na rede estadual do Paraná.

Nesse momento, em que se discute a avaliação psicoeducacional no contexto escolar, nota-se a complexidade e seriedade que se fazem necessárias para a condução desse processo, uma vez que a criança encontra-se em fase de desenvolvimento integral. Assim sendo, a referida avaliação deve ser entendida como algo a ser revisto continuamente, para que embase as intervenções no contexto educacional, e encaminhamentos necessários além do âmbito escolar.

Tanto na Educação Infantil quanto nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, há que se considerar os princípios da Psicologia Histórico-cultural, os pressupostos metodológicos da Pedagogia Histórico-crítica, adotados neste PPP, que orientam a tomada de decisão de iniciar o processo de avaliação psicoeducacional no contexto escolar, pois é sempre uma decisão importante na vida dos sujeitos envolvidos. No quesito organização, inicialmente, é preenchida a Ficha de Perfil Acadêmico pelos professores, que descreve as potencialidades e as dificuldades, o trabalho realizado, as estratégias utilizadas, os avanços obtidos e as intervenções já realizadas. Essa ficha é analisada pela equipe escolar que, observando indicadores de dificuldades, a encaminha à Secretaria de Educação do Município para continuidade do processo de avaliação psicoeducacional, realizada por psicólogo e professor especialista em Educação Especial. Na sequência, é redigido o Relatório de Avaliação Psicoeducacional no Contexto Escolar, para ser realizada a devolutiva à equipe escolar e aos familiares do aluno. Para tanto, orienta-se a seguir o roteiro do processo da avaliação, elaborado pelo Grupo de Estudos em Educação Inclusiva da AMOP, conforme instruções do Sistema Estadual de Ensino, respeitando a realidade local:

- **AUTORIZAÇÃO PARA A AVALIAÇÃO PSICOEDUCACIONAL:** A equipe escolar juntamente com o professor do aluno a ser avaliado, ou a equipe da Secretaria Municipal de Educação, solicitam autorização de avaliação aos pais ou responsáveis, esclarecendo os motivos de sua realização e o processo de avaliação.
- **ENTREVISTA DE ANAMNESE:** A Entrevista de Anamnese é realizada com os pais ou responsáveis pelo aluno e contém dados referentes ao histórico da criança.
- **OBSERVAÇÃO NO CONTEXTO:** Para maior precisão do diagnóstico, o aluno também é observado no contexto escolar, para verificação de sua interação social e apropriação do aprendizado.
- **ÁREA SENSORIAL: TRIAGEM VISUAL E AUDITIVA:** Por meio da Escala Optométrica Decimal de Snellen, é verificada a acuidade visual do aluno. Por meio de teste de discriminação auditiva, verifica-se a acuidade auditiva.
- **ÁREA PSICOMOTORA:** Tem por objetivo verificar o desempenho da coordenação motora global dinâmica e estática, coordenação motora fina e dominância lateral.
- **CONCEITOS BÁSICOS:** Investiga esquema corporal, orientação temporal e espacial, cores e tonalidades e lateralidade. Noções de quantidade, tamanho e forma.
- **ORALIDADE:** São atividades realizadas oralmente, por exemplo: vocabulário, informação social, consciência fonológica, repetição de sentenças, atenção, concentração, entre outros.
- **ÁREA ACADÊMICA:** Verifica as habilidades de leitura, escrita e matemática de acordo com a idade e ano escolar que o aluno se encontra.
- **AVALIAÇÃO PSICOLÓGICA:** O profissional descreve os instrumentos utilizados para investigação intelectual sejam eles formais (WISC, COLÚMBIA, R -2, RAVEN, etc.) e informais (lúdicos) que utilizou de forma breve. Também no caso da deficiência intelectual é obrigatório a utilização das habilidades adaptativas que compreende: Bloco I: Habilidades Sociais, Comunicação, Lazer, Vida Familiar e Uso Comunitário. Bloco II: Habilidades Práticas, Autonomia, Saúde e Segurança e Autocuidado. Bloco III: Habilidades Conceituais, Habilidades de Trabalho.
- **ELABORAÇÃO DO RELATÓRIO:** Na elaboração do relatório constam as informações e o desempenho da criança em todas as atividades realizadas, além dos procedimentos de intervenção, onde de forma clara e objetiva os avaliadores sugerem aos professores, pais e/ou responsáveis formas de intervenção para o desenvolvimento integral do aluno avaliado. Finaliza-se o relatório com os encaminhamentos necessários.
- **DEVOLUTIVA:** Os avaliadores por meio de reunião com os pais, equipe escolar e professores informam os resultados obtidos e os encaminhamentos, para desenvolvimento do aluno. É importante ressaltar que o processo não finaliza com a avaliação, pois o aluno continua sendo acompanhado e atendido pela escola de forma contínua, em um trabalho conjunto entre os professores da educação especial e do ensino regular. (CASCAVEL, 2017, p. 19).

Vale destacar que a avaliação psicoeducacional no contexto escolar, descrita anteriormente,

[...] só deve ser indicada pela equipe técnico-pedagógica da escola após um período efetivo de trabalho com as intervenções sugeridas pela avaliação pedagógica da escola e a persistência das dificuldades

escolares do aluno. Nesse sentido, primeiramente deverá ser realizada uma análise da situação do aluno dentro do espaço escolar em que tanto as causas de caráter pedagógico quanto a relação com a família tenham sido esgotadas.(PARANÁ, 2013, p. 57).

Além disso, outro aspecto relevante diz respeito ao que fazer mediante aos resultados obtidos:

Nessa fase, será analisado cada caso e realizados os encaminhamentos necessários (Sala de Recursos Multifuncionais, Classes Especiais, Escolas de Educação Básica na Modalidade Educação Especial, Centro de Atendimento Educacional Especializado, Professor de Apoio Educacional Especializado - PAEE, Professor de Apoio à Comunicação Alternativa (PAC), saúde, Assistência Social específica, Conselho Tutelar, Ministério Público, etc.) de acordo com a necessidade. Pode ocorrer que alguns casos, não sejam público-alvo da Educação Especial, então são realizados outros encaminhamentos como: reforço, projetos culturais, atividades extra-curriculares, de apoio e do período integral, etc. (CASCAVEL, 2017, p. 18).

Segundo FACCI, EIDT e TULESKI a avaliação psicoeducacional:

[...] precisa ir além da avaliação do aluno, de seus conhecimentos e competências como decorrentes de fatores orgânicos de desenvolvimento e maturação, precisa ser também uma avaliação da escola e de suas metodologias, dos conteúdos que esta oferece aos alunos, bem como da qualidade das mediações. Em suma, constitui-se numa avaliação que extrapola o âmbito psicoeducacional para o âmbito socioeducacional, ao considerar a escola e a sociedade onde a criança está inserida, sendo menos excludente e seletiva e mais dinâmica, desenvolvimentista e revolucionária, como proposta por Vigotski e seus continuadores. (FACCI; EIDT; TULESKI, 2006, p. 120).

Tais reflexões, indicam que o entendimento desse processo serve de parâmetro para todos os profissionais que atuam na Educação Inclusiva, que defendem a avaliação psicoeducacional, como perspectiva de possibilidades para o desenvolvimento do homem e da humanidade.

A Avaliação Psicopedagógica em nossa instituição é realizada pela Equipe Multidisciplinar da Secretaria Municipal de Educação, a qual é composta por pedagoga, psicóloga e fonoaudióloga.

20. Proposta de Avaliação Institucional

A avaliação institucional dos cursos 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; gestão de resultados;

Para que seja possível, ocorrerá: com mecanismos criados pelo próprio estabelecimento de ensino para auto-avaliação interna; com mecanismos criados pela mantenedora.

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

Para esta avaliação, os alunos e professores serão ouvidos separadamente, respondendo a instrumentos por escrito, para verificar se as opiniões são consensuais. Fará parte do roteiro que subsidiará a elaboração do instrumento avaliativo, tanto para os alunos, como para os professores: qualidade de atendimento dos alunos; prontidão para atendimento aos alunos; efetiva aprendizagem; processo de avaliação; auto - estima; 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.

21. 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-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.

22. Proposta Pedagógica do Recreio Interativo

Título Específico

Proposta Escolar do Recreio Interativo.

Público alvo

Discentes de todas as turmas da instituição: Infantil 4, Infantil 5, e do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental.

Período

De acordo com o Calendário Escolar/2020 (período letivo) - homologado em conformidade com a legislação vigente.

Profissionais responsáveis

Serão responsáveis em observar e/ou desenvolver atividades monitoradas no intervalo interativo a direção e os docentes habilitados.

Fundamentação Legal:

O Parecer CNE/CEB nº 02/2003, aprovado em 19/02/2003, observa que a Proposta Pedagógica é a base da Instituição Escolar, no desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem, e a escola, ao fazer constar na Carga Horária o tempo reservado para o recreio, o fará dentro de um planejamento global e sempre coerente com sua

Proposta Pedagógica. Sendo que não poderá ser considerado o tempo do recreio no cômputo da Carga Horária sem o controle da frequência. E a frequência deve ser de responsabilidade do corpo docente habilitado. Portanto, sem a participação do corpo docente não haverá o cômputo do tempo reservado para o recreio na Carga Horária do ano letivo. A escola tem a liberdade de elaborar sua Proposta Pedagógica que dá rumo de todo o desenvolvimento do processo ensino e aprendizagem.

Nesta perspectiva, as atividades do recreio interativo estarão incluídas no Projeto Político Pedagógico desta instituição de ensino, e os alunos serão permanentemente observados e acompanhados durante o recreio pelo corpo docente habilitado, e as percepções (atitudes, comportamentos, interações, etc.), obtidas durante o período de observação e realização das atividades monitoradas pelos docentes, serão trabalhadas com os demais professores para contextualização em sala de aula.

Justificativa

O objetivo do recreio escolar é contribuir com a socialização, a coordenação motora e o desenvolvimento cognitivo da criança, que desta forma, pensa-se não apenas nas brincadeiras em si, mas no relacionamento intra e interpessoal das crianças.

Neste contexto o presente projeto deve ser focado com o objetivo de analisar as atividades de entretenimento, brincadeiras às crianças da Educação Infantil e do Ensino Fundamental - Anos Iniciais, com a duração do intervalo de 15 (quinze) minutos, determinado pela mantenedora, comumente denominado de "recreio", com foco de contribuição para a aprendizagem, transformando o simples fato de comer, brincar de "lutar", correr desordenados, causando alguns pequenos acidente no dia a dia da vida escolar, em momentos de aprendizagem.

Proposta das atividades:

O recreio não é só algo que aparece na literatura universal, ele ainda desperta várias habilidades latentes em cada criança como: aprender a conviver em grupos, respeitar os colegas, valorizar o coletivo, preservar o espaço escolar, aprender a partilhar e esperar, fazer novas amizades pela aproximação de interesses e afinidades, aumentar o sentimento de pertença, por meio da descoberta de novas aptidões e gostos. Ao mesmo tempo, os momentos de recreio podem se transformar em oportunidades para os educadores conhecerem melhor seus alunos, bem como realizar as observações e anotações dos aspectos inerentes ao processo educativo, de modo a ser usado

posteriormente em sala de aula, realizando a relação com o conteúdo escolar nas mais variadas áreas do conhecimento.

Além das atividades livres, serão desenvolvidas atividades dirigidas (não obrigatórias, respeitando o direito e liberdade do aluno em optar em participar ou não das atividades sugeridas, no recreio). As atividades propostas abaixo, entre outras que possam vir a ser desenvolvidas, sempre serão acompanhadas pelos docentes habilitados.

DIA DA SEMANA	ATIVIDADE	CONTEÚDOS/HABILIDADES
2ª feira	Jogos de Tabuleiro	Os jogos de Tabuleiro são importantes para exercício cognitivo, apresentando vários benefícios para as crianças, estimulando o raciocínio lógico, ativa a concentração e desenvolve a tomada de decisões.
3ª feira	Contaçõ de História	Desenvolver o hábito de ler, instigar a imaginação a criatividade, e a intelectualidade da criança. Propiciar momentos de aprendizagem e estimular a leitura e a escrita, formando crianças leitoras e produtoras de textos.
4ª feira	Tênis de mesa	É importante na formação do indivíduo perante a sociedade, pois possui em sua essência aspectos de disciplina, respeito, colaboração, além de desenvolvimento da coordenação motora, força, resistência e velocidade
5ª feira	Jogo da memória e quebra-cabeça	Através dos jogos lúdicos as crianças desenvolvem habilidades motoras, visuais e cognitivas, além de estratégias de memorização, esses tipos de atividades promovem situações de ensino aprendizagem e aumentam a construção do conhecimento
6ª feira	Cantigas de roda	Tem objetivo de transmitir costumes e crenças, estimular a desenvoltura das crianças, além de estimular a criatividade e a imaginação, através de danças e letras simples, fáceis de decorar.

Controle de frequência:

Este período será computado na carga horária legal, pois, o recreio nada mais é do que um intervalo nas atividades letivas do turno, cuja frequência já está comprovada na presença do aluno na escola.

Formas de repasse das ações, reações e comportamento dos alunos ao colegiado:

O corpo docente habilitado, que acompanhará/observará os educandos no recreio, realizará apontamentos relevantes que ocorrerem durante este período, e que necessitam de intervenção seja pedagógica ou administrativa, os mesmos serão feitos em livro registro disponível na sala dos professores para registro durante a hora atividade.

23. Programas/Projetos

23.1. Atividades Culturais

Durante o ano letivo são realizadas atividades culturais com o objetivo de propor a interação entre família, escola e comunidade. Para o desenvolvimento destas atividades são culminadas algumas datas comemorativas, como: dia das mães, dos pais, dos professores, da criança, festa junina, dia da família e noite natalina, onde alunos e professores se mobilizam no sentido de realizarem apresentações alusivas a data. A cada dois anos é realizado também o Desfile Escolar durante as comemorações do aniversário do município.

23.2. Programa Mais Alfabetização – PMALFA

O Programa Mais Alfabetização, criado pela Portaria nº 142, de 22 de fevereiro de 2018, é uma estratégia do Ministério da Educação para fortalecer e apoiar as unidades escolares no processo de alfabetização dos estudantes regularmente matriculados no 1º ano e no 2º ano do ensino fundamental.

O Programa Mais Alfabetização fundamenta-se na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que determina o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo.

O Programa Mais Alfabetização surgiu como estratégia do Ministério da Educação diante dos resultados da Avaliação Nacional da Alfabetização - ANA, do Sistema de Avaliação da Educação - SAEB, criada com o intuito de avaliar o nível de alfabetização dos estudantes ao final do 3º ano do ensino fundamental, apontou uma quantidade significativa de crianças nos níveis insuficientes de alfabetização (leitura, escrita e matemática).

O Programa tem base no reconhecimento de que os estudantes aprendem em ritmos e tempos singulares e de que necessitam de acompanhamento diferenciado para superarem os desafios do processo de alfabetização, garantindo a equidade na aprendizagem, bem como entende que a alfabetização constitui a base para a aquisição

de outros conhecimentos escolares e para a busca de conhecimento autônomo. Fundamentalmente, o Programa Mais Alfabetização reconhece que o professor alfabetizador tem papel fundamental nesse complexo processo.

O Programa Mais Alfabetização cumpre a determinação da Base Nacional Comum Curricular - BNCC (Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017), quando diz que, nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, a ação pedagógica deve ter como foco a alfabetização, a fim de garantir amplas oportunidades, para que os alunos apropriem-se do sistema de escrita alfabética, de modo articulado ao desenvolvimento de outras habilidades de leitura e de escrita e ao seu envolvimento em práticas diversificadas de letramentos.

O seu objetivo é fortalecer e alicerçar as unidades escolares no processo de alfabetização, para fins de leitura, escrita e matemática, dos estudantes no 1º ano e no 2º ano do ensino fundamental. Para isso, o Ministério da Educação garantirá apoio adicional, prioritariamente no turno regular, do assistente de alfabetização ao professor alfabetizador, por um período de cinco horas semanais para unidades escolares não vulneráveis, ou de dez horas semanais para as unidades escolares vulneráveis.

Desde o ano letivo de 2018 esta escola, aderiu ao programa e vem tendo bons resultados.

23.3. 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 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.

No ano de 2007 os professores receberam capacitação através de cinco 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.

A partir de 2008 iniciamos a prática nas escolas através de 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.

Assim, foram desenvolvidos vários projetos durante os anos.

23.4. Programa Jovens Empreendedores Primeiros Passos – JEPP

Este programa proposto pelo Sebrae para o Ensino Fundamental incentiva os alunos a buscar o autoconhecimento, novas aprendizagens, além do espírito de coletividade e do desenvolvimento de comportamentos empreendedores.

O JEPP é destinado a fomentar a educação e a cultura empreendedora, apresentando práticas de aprendizagem, considerando a autonomia do aluno para aprender, além de favorecer o desenvolvimento de atributos e atitudes necessários para a gestão da própria vida.

O Programa, aliado a um ambiente propício à aprendizagem, favorece o envolvimento dos jovens estudantes no próprio ato de fazer, pensar e aprender. Essas são características fundamentais dos comportamentos empreendedores, nos quais o estudante e o grupo em que está inserido reconhecem que suas contribuições são importantes e valorizadas.

Com a proposta pedagógica do JEPP para cada ano do ensino fundamental, por meio de atividades lúdicas, o ambiente da aprendizagem sensibiliza os estudantes a assumirem riscos calculados, a tomarem decisões e a terem um olhar observador para que possam identificar, ao seu redor, oportunidades de inovações, mesmo em situações desafiadoras.

O Jovens Empreendedores Primeiros Passos - JEPP é composto por nove temáticas, das quais desenvolvemos apenas as direcionadas para as turmas do 1º ao 5º Ano, as quais são: 1º ano do Ensino Fundamental: O mundo das ervas aromáticas, 2º ano do Ensino Fundamental: Temperos naturais, 3º ano do Ensino Fundamental: Oficina de brinquedos ecológicos, 4º ano do Ensino Fundamental: Locadora de produtos, 5º ano do Ensino Fundamental: Sabores e cores.

Neste projeto são desenvolvidas as temáticas correspondentes aos anos, durante o ano letivo e culminam com uma feira onde os alunos, demonstram e comercializam o que produziram durante a execução dos temas.

Com o resultado financeiro da feira os alunos realizam passeios de lazer, viagens de conhecimento, adquirem algo do interesse, conforme o consenso de todos.

23.5. Programa Saúde na Escola

O Programa Saúde na Escola - PSE tem como objetivo contribuir para a formação integral dos estudantes por meio de ações de promoção, prevenção e atenção à saúde,

com vistas ao enfrentamento das vulnerabilidades que comprometem o pleno desenvolvimento de crianças e jovens da rede pública de ensino.

No PSE a criação dos Territórios locais é elaborada a partir das estratégias firmadas entre a escola, a partir de seu projeto político-pedagógico e a unidade básica de saúde. O planejamento destas ações do PSE considera: o contexto escolar e social, o diagnóstico local em saúde do escolar e a capacidade operativa em saúde do escolar.

Para alcançar os objetivos propostos, o PSE foi constituído por cinco componentes:

- a) Avaliação das Condições de Saúde das crianças, adolescentes e jovens que estão na escola pública;
- b) Promoção da Saúde e de atividades de Prevenção;
- c) Educação Permanente e Capacitação dos Profissionais da Educação e da Saúde e de Jovens;
- d) Monitoramento e Avaliação da Saúde dos Estudantes;
- e) Monitoramento e Avaliação do Programa.

No município de Nova Santa Rosa há duas ações mais diretas, um envolvendo a nutricionista das escolas e outra as agentes de saúde.

O trabalho da Nutricionista na escola tem como objetivo fazer uma reflexão sobre a educação alimentar e nutricional no contexto da promoção das práticas alimentares saudáveis, apontada como importante estratégia para enfrentar os novos desafios no campo da saúde, alimentação e nutrição.

A Nutricionista realiza triagem junto aos alunos verificando estatura/peso/idade e ao detectar problemas leva ao conhecimento dos pais da criança para rever a alimentação e realizar reeducação alimentar com o mesmo. Também dá importância a divulgação de campanhas através de palestras que possam esclarecer às crianças sobre uma vida mais saudável através da alimentação.

Anualmente as crianças recebem a visita de uma odontologista, a qual realiza palestras de prevenção e dá dicas sobre a higiene bucal, além de realizar uma avaliação bucal de todas as crianças, orientando-as a procurar atendimento quando necessário.

Outra etapa desenvolvida é a escovação realizada pelas agentes de saúde, que acontece semanalmente.

23.6. Programa Cooperjovem

O Programa Cooperjovem foi adotado pelo Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo (Sescoop) com o objetivo de fomentar o cooperativismo por meio da

escola, e é desenvolvido com alunos do quarto ano em parceria com a Prefeitura Municipal de Nova Santa Rosa na Escola Municipal Willy Barth, com o objetivo de preparar os alunos para a formação cooperativa partir da inserção de uma proposta educacional, baseada na relação ensino-aprendizagem, construída a partir dos princípios, valores e da prática da cooperação que embasam a doutrina do cooperativismo.

O estabelecimento do diálogo entre educador e educando facilita a integração e cria um clima de confiança, respeito e cooperação, ou seja, a escola é uma extensão da família e da comunidade no geral.

O Programa Cooperjovem desenvolve ações as quais refletem pontos positivos evidentes para a sociedade:

- estímulo à formação profissional, cooperação, voluntariado e solidariedade;
- capacitação de professores;
- fortalecimento da cultura do cooperativismo;
- alternativa para inserção do jovem no mercado de trabalho; e
- estímulo à formação de novos empreendimentos cooperativos.

23.7. Programa Agrinho

O Programa Agrinho é resultante da parceria entre o SENAR-PR, FAEP, o governo do Estado do Paraná, mediante as Secretarias de Estado da Educação, da Justiça e da Cidadania, do Meio Ambiente e Recursos Hídricos, da Agricultura e do Abastecimento, os municípios paranaense e diversas empresas e instituições públicas e privadas, tendo o objetivo de levar informações sobre saúde e segurança pessoal e ambiental, principalmente às crianças do meio rural.

As cartilhas do Programa Agrinho, são trabalhadas pelos professores, que incentivam os alunos a participarem do concurso realizado anualmente nas categorias redação, desenho e experiência pedagógica. Sempre abordando temáticas importantes e que fazem parte da realidade dos educandos, este projeto, além de explorar o conhecimento, também contribui para que o aluno cultive o hábito de escrever, incentivando a produção de texto.

23.8. Programa Educacional de Resistência às Drogas e à Violência – PROERD

O PROERD é desenvolvido nas escolas públicas e particulares, com os alunos do 5º ano do Ensino Fundamental. O programa é realizado, por policiais militares treinados e

preparados para desenvolver o lúdico através de metodologia especialmente voltada para crianças, adolescentes e adultos.

O objetivo é transmitir uma mensagem de valorização à vida, e da importância de manter-se longe das drogas e da violência. Após quatro meses de curso as crianças recebem o certificado PROERD, em uma cerimônia realizada com todos os quintos anos do município, ocasião que prestam o compromisso de manterem-se afastados e longe das drogas e da violência.

23.9. Programa Justiça e Cidadania

O Tribunal de Justiça do Paraná (TJPR) desenvolve desde 1993 o programa “Justiça e Cidadania também se Aprendem na Escola”, o qual é desenvolvido em nossa escola desde o ano de 2018. O programa busca garantir a integração entre o Poder Judiciário e a sociedade e contribuir para a formação e para o despertar da cidadania entre as crianças, consideradas agentes multiplicadores de conhecimentos.

Durante o desenvolvimento do programa estagiários de direito, vem até a escola para promover palestras/rodas de conversas com os alunos sobre o funcionamento do Poder Judiciário. Os estudantes têm a oportunidade de conhecer a sede do Tribunal de Justiça ou os Fóruns das Comarcas do interior e, com isso, vivenciam na prática a experiência de estar no local onde ocorrem as audiências e demais atividades do Poder Judiciário.

O projeto é encerrado com uma produção cultural dos alunos. Normalmente eles elaboram redações sobre os temas trabalhados, e os primeiros colocados recebem uma premiação. Também podem ser realizadas pinturas, apresentações musicais ou júris simulados.

24. Proposta de Avaliação do Projeto Político Pedagógico

A avaliação do Projeto Político Pedagógico ocorrerá de forma coletiva envolvendo toda a comunidade escolar através da leitura, releitura do mesmo e das leis, resoluções e instruções encaminhadas pelo MEC, pela Secretaria Estadual de Educação e pelo Conselho Estadual de Educação, adequando-o conforme as necessidades.

ELEMENTOS OPERACIONAIS

25. Plano de Ação da Escola

O Plano de Ação da escola consiste em um instrumento de trabalho dinâmico com o intuito de propiciar ações, ressaltando seus principais problemas e os objetivos dentro de metas a serem alcançadas, com critérios de acompanhamento e avaliação pelo trabalho desenvolvido.

	Objetivos	Ações	Responsáveis	Prazo
01	Planejar o trabalho escolar numa perspectiva de gestão democrática e participativa, comprometida com a valorização da comunidade escolar;	<ul style="list-style-type: none"> • Reuniões para análise da realidade, identificação dos problemas, propostas para superação e avaliação dos resultados; 	Direção, equipe pedagógica, professores.	Durante todo o ano letivo.
02	Garantir além do acesso, a permanência do aluno na escola que propicie aprendizagens relevantes e qualificadas;	<ul style="list-style-type: none"> • Realizar atendimento aos alunos e pais com objetivos de orientação e/ou repasse de informações didático – pedagógicas. • Incentivar a permanência do aluno ambiente escolar; • Encaminhar casos de abandono escolar ao Conselho Tutelar. 	Direção, equipe pedagógica.	Durante todo o ano letivo.
03	Atuar no sentido do desenvolvimento humano social com ética, solidariedade e compromisso dos envolvidos no processo educativo, criando condições para que todos os alunos desenvolvam suas capacidades e assimilem os conhecimentos necessários para a vida em sociedade;	<ul style="list-style-type: none"> • Trabalhar o respeito e igualdade entre todos independente da função que cada um exerça na escola. • Trabalhar os temas: prevenção às drogas, sexualidade, diversidade, violência na escola. • Desenvolver projetos que estimulem a cooperação, ajuda mútua, o compartilhar, e que auxilie na disciplina dos alunos e no interesse como um todo. • Assegurar o processo de inclusão, de acordo com o princípio de igualdade de oportunidades educacionais para todos; 	Direção, equipe pedagógica, professores, funcionários.	Durante todo o ano letivo.

04	Estabelecer vínculos de participação das famílias dos educandos, como forma de acompanhamento da qualidade de ensino;	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver atividades diversas para que haja interação família/escola, como: mostra pedagógica, gincanas, palestras, datas comemorativas (dia das mães, dos pais, festa junina), atividades pedagógicas... 	Direção, equipe pedagógica, professores, funcionários.	Durante todo o ano letivo.
05	Buscar parcerias junto as instâncias colegiadas da escola, comunidade escolar e sociedade para garantir à qualidade do processo ensino-aprendizagem;	<ul style="list-style-type: none"> • Incentivo e abertura para a participação da comunidade escolar (pais, alunos, professores, funcionários) na 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, recuperação paralela, visando a qualidade do processo ensino-aprendizagem. • Garantir o direito à recuperação de estudos de acordo com o Regimento Escolar. 	Direção, equipe pedagógica, professores.	Durante todo o ano letivo.
06	Divulgar para a comunidade escolar os resultados do processo educativo.	<ul style="list-style-type: none"> • Realizar reuniões para orientações e/ou repasse de informações didático – pedagógicas. 	Direção, equipe pedagógica, professores.	Durante todo o ano letivo.
07	Aplicar e realizar as prestações de conta, e divulgar para a comunidade escolar.	<ul style="list-style-type: none"> • Autonomia para APMF em relação a atuação e participação, conforme o Estatuto; 	Direção	Durante todo o ano letivo.
08	Propiciar condições político-	<ul style="list-style-type: none"> • Aprofundar os conceitos de 	SMEC, direção, e	Durante

	pedagógicas para viabilizar a atualização do Projeto Político Pedagógico.	avaliação, critérios, instrumentos e metodologias. <ul style="list-style-type: none"> • Acompanhamento dos alunos com problemas de aprendizagem, bem como os que apresentam problemas com frequência ou indisciplina. • Auxiliar equipe pedagógica e professores no que diz respeito aos alunos (entrada, intervalo, saída, uniforme) • Sistematizar e orientar o trabalho docente em relação à entrega de boletim (nota e frequência), lista de movimentação de alunos. • Garantir espaço reservado para o cumprimento da hora/atividade. • Melhorar os acervos bibliográficos da biblioteca e de auxílio aos educadores; • Revitalização do espaço físico da escola. 	equipe pedagógica.	todo o ano letivo.
--	---	--	--------------------	--------------------

A avaliação deste Plano de ação ocorrerá de forma coletiva envolvendo toda a comunidade escolar, por meio de reuniões específicas, através da leitura, releitura do mesmo e das leis, resoluções e instruções encaminhadas pelo MEC, pela Secretaria Estadual de Educação e pelo Conselho Estadual de Educação, adequando-o conforme as necessidades.

26. Proposta Pedagógica Curricular – PPC

A Proposta Pedagógica Curricular da Educação Infantil (Campos de Experiências) e do Ensino Fundamental (Componentes Curriculares de Língua Portuguesa, Arte, Educação Física, Ensino Religioso, Ciência, Geografia, História e Matemática), encontram-se em documento a parte do Projeto Político Pedagógico, porém fazem parte dos princípios orientadores que constam neste presente documento.

27. Referências Bibliográficas

ALVES, Veronice Suriano. **Altas Habilidades/Superdotação na Rede Pública Municipal de Cascavel: uma análise na perspectiva da psicologia histórico-cultural.** (Dissertação de Mestrado em Educação). Cascavel: UNIOESTE, 2017. Disponível em: <http://tede.unioeste.br/bitstream/tede/3546/5/Veronice_Alves2017.pdf>. Acesso em: 28/06/2019.

BARROCO, Sonia Mari Shima. **A educação especial do novo homem soviético e a psicologia de L. S. Vigotski: implicações e contribuições para a psicologia ea 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 providencias.**

_____. 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 Câmara de Educação Básica. Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010. **Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos.**

_____. Ministério da Educação Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB Nº: 11/2010. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos.**

_____. 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 e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 07, de 07 de dezembro de 2010. Fixa as **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 anos**. Brasília, DF, 2010.

_____. 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**

CANDAUI, 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, Lúgia 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 inactividad*. In A., A. Smirnov, A. N. Leontiev, S. L. Rubisthein & B. M. Tieplov. *Psicología* (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, Ibpex, 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. SUED/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: SUED/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.
- 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.
- VÁZQUEZ, A.S. **Filosofia da Práxis.** Tradução de Luis Fernando Cardoso. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.
- VÁZQUEZ, A.S. **Filosofia da Práxis.** 2ªed. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano 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, Lev Smionovitch. **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 del desarrollo de la psique. Tomo III.** Trad. Lydia Kuper. Madrid: Visor, 2000.
- _____. **Obras escogidas: Tomo II** - Trad. Lydia Kuper. Madrid: Visor, 2001.
- _____. **Obras Escogidas: Tomo III** - Problemas del desarrollo de la psique. Madri: Visor, 1995. 383 p.
- _____. **Teoria e método em psicologia.** São Paulo: Martins Fontes. 2004.
- _____. Obras escogidas II: **Problema de la psicología 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 del desarrollo de la psique.** Madri: Visor, 1984.
- _____. **A formação social da mente: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** São Paulo: Martins Fontes, 1991.

28. Anexos

28.1. Ata de Aprovação do PPP pelo Conselho Escolar

ATA Nº 03/2019

DE REUNIÃO PARA APROVAÇÃO DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO

Aos trinta dias do mês de outubro de dois mil e dezenove, as dezenove horas, reuniram-se nas dependências da Escola Municipal Willy Barth, os membros do conselho escolar, para tratar de assuntos referentes ao Projeto político Pedagógico (PPP) da instituição. A diretora Queila Cristina Hafemann Zimmermann, colocou aos membros que o PPP passou por um processo de reestruturação e atualização mediante as exigência legais emanadas com a aprovação da Base Nacional Comum Curricular e o Referencial Curricular do Paraná. Após a leitura (realizada antecipadamente) e análise, os membros aprovaram por unanimidade o Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal Willy Barth, bem como a Proposta Curricular Pedagógica, integrante do PPP. Nada mais havendo a tratar, eu Simone Maria Ferreira, lavrei a presente ata que após lida e aprovada será devidamente assinada.

Simone Maria Ferreira, Queila Cristina Hafemann Zimmermann, Madete Lange Eisen, Airlene Gab Frey, Cyrci Morgenstern, Vala Heide Jahn, Agnes Schonknecht

28.2. Calendário Escolar



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

CALENDÁRIO ESCOLAR - 2019 Resolução nº 5.075/18 - GS/SEED

ESCOLA MUNICIPAL WILLY BARTH - EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL

Os dias destinados à formação continuada para docentes e funcionários não poderão ser computados para cumprimento da exigência legal da carga horária para os estudantes.

Janeiro							Fevereiro							Março											
D	S	T	Q	Q	S	S	D	S	T	Q	Q	S	S	D	S	T	Q	Q	S	S					
			1	2	3	4	5						1	2						1	2				
6	7	8	9	10	11	12	3	4	5	6	7	8	9	3	4	5	6	7	8	9					
13	14	15	16	17	18	19	10	11	12	13	14	15	16	10	11	12	13	14	15	16					
20	21	22	23	24	25	26	17	18	19	20	21	22	23	17	18	19	20	21	22	23					
27	28	29	30	31	24	25	26	27	28	24	25	26	27	28	29	30									
1 Confraternização universal							14 dias							18 dias											
Abril							Maio							Junho											
D	S	T	Q	Q	S	S	D	S	T	Q	Q	S	S	D	S	T	Q	Q	S	S					
			1	2	3	4	5	6				1	2	3	4							1			
7	8	9	10	11	12	13	5	6	7	8	9	10	11	2	3	4	5	6	7	8					
14	15	16	17	18	19	20	12	13	14	15	16	17	18	9	10	11	12	13	14	15					
21	22	23	24	25	26	27	19	20	21	22	23	24	25	16	17	18	19	20	21	22					
28	29	30	26	27	28	29	30	31	23	24	25	26	27	28	29										
18 Paixão - 21 Páscoa/Tiradentes							19 dias							19 dias											
Julho							Agosto							Setembro											
D	S	T	Q	Q	S	S	D	S	T	Q	Q	S	S	D	S	T	Q	Q	S	S					
			1	2	3	4	5	6					1	2	3				1	2	3	4	5	6	7
7	8	9	10	11	12	13	4	5	6	7	8	9	10	8	9	10	11	12	13	14					
14	15	16	17	18	19	20	11	12	13	14	15	16	17	15	16	17	18	19	20	21					
21	22	23	24	25	26	27	18	19	20	21	22	23	24	22	23	24	25	26	27	28					
28	29	30	31	25	26	27	28	29	30	31	29	30													
10 dias							21 dias							21 dias											
Outubro							Novembro							Dezembro											
D	S	T	Q	Q	S	S	D	S	T	Q	Q	S	S	D	S	T	Q	Q	S	S					
			1	2	3	4	5					1	2				1	2	3	4	5	6	7		
6	7	8	9	10	11	12	3	4	5	6	7	8	9	8	9	10	11	12	13	14					
13	14	15	16	17	18	19	10	11	12	13	14	15	16	15	16	17	18	19	20	21					
20	21	22	23	24	25	26	17	18	19	20	21	22	23	22	23	24	25	26	27	28					
27	28	29	30	31	24	25	26	27	28	29	30	29	30	31											
21 dias							19 dias							13 dias											
12 N. S. Aparecida 14 Dia do Professor 28 Dia do Servidor Público							3 Finados 15 Proclamação da República 20 Dia Nacional da Consciência Negra							19 Emancipação Política do PR 25 Natal											

- Início/Término das aulas
- Planejamento
- Férias
- Recesso
- Semana Pedagógica
- Feriados
- Conselho de Classe
- Distribuição de Aula
- Atividade Interna

NILZA SIEWERT GERLING
 Sec. Educação e Cultura
 Portaria nº 004/2017

Férias Discentes	
MES	DIAS
janeiro/fevereiro	41
julho	16
dezembro	12
Total	69

Férias/Recesso/Docentes	
MES	DIAS
janeiro/ férias	30
julho - recessos	7
dezembro - recessos	8
outros recessos	4
Total	49

Dias Letivos		
Bimestre	Início/Fim	Dias
1º	11/02/19 à 26/04/19	51
2º	02/05/19 à 12/07/19	51
3º	29/07/19 à 30/09/19	45
4º	01/10/19 à 19/12/19	53
Total de 200 dias letivos		

NRE-TOLEDO
 Verificada a Legalidade
 do Calendário Escolar.
 03/12/16
 Carimbo e Ass. do Responsável

Lurdes Pauluk Giaretta
 RG 5.051.015-8
 SEF/NRE - TOLEDO

28.3. Modelo do Parecer Descritivo da Educação Infantil



ESCOLA MUNICIPAL WILLY BARTH
 EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL
 Autorização Educação Infantil: Resolução 239/96 de 12/01/96
 Autorização Ensino Fundamental: Resolução 1266/08 de 31/03/08
 Rua Vinte e Nove de Março, s/n - CEP: 85.930-000 Nova Santa Rosa - PR
 Fone: (45) 3332-0071 E-mail: emwb@novasantarosa.pr.gov.br

PARECER DESCRITIVO EDUCAÇÃO INFANTIL 1º SEMESTRE DE 2020

Aluna:		
Ano:	Turma:	Turno:
Professora Regente I:		
Professora Regente II:		
Professora Regente III:		
<p>DESCRIÇÃO DOS DIVERSOS ASPECTOS DE DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM</p>		

 Professora Regente I

 Professora Regente II

 Professora Regente III

 Pais ou Responsáveis

Nova Santa Rosa, ____/____/2020.

28.4. Modelo do Parecer Descritivo do 1º ano do Ensino Fundamental



ESCOLA MUNICIPAL WILLY BARTH
 EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL
 Autorização Educação Infantil: Resolução 239/96 de 12/01/96
 Autorização Ensino Fundamental: Resolução 1266/08 de 31/03/08
 Rua Vinte e Nove de Março, s/n - CEP: 85.930-000 Nova Santa Rosa - PR
 Fone: (45) 3332-0071 E-mail: emwb@novasantarosa.pr.gov.br

PARECER DESCRITIVO
1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL
1º TRIMESTRE DE 2020

Aluno: Ano: Turma: Turno: Professor(a) Regente: Professor(a) de Ciências: Professor(a) de Arte: Professor(a) de Educação Física: Professor(a) de Língua Inglesa:
DESCRIÇÃO DOS DIVERSOS ASPECTOS DE DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM

 Professor(a) Regente

 Professor(a) de Educação Física

 Professor(a) de Arte

 Professor(a) de Ciências

 Pais ou Responsáveis

 Professor(a) de Língua Inglesa

Nova Santa Rosa, ____/____/2020.

28.5. Pesquisa Escolar



ESCOLA MUNICIPAL WILLY BARTH
EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL
 Autorização Educação Infantil: Resolução 239/96 de 12/01/96
 Autorização Ensino Fundamental: Resolução 2.308/82 de 31/05/82
 Rua Vinte e Nove de Março, S/N - Planalto do Oeste
 Cep: 65.930-000 - Nova Santa Rosa-PR
 Fone/Fax: (45) 3332-0071 E-mail: escolawb@gmail.com
emwb@novasantarosa.pr.gov.br

PESQUISA ESCOLAR

Senhores Pais!

Visando cumprir a Legislação Educacional, estamos reelaborando o Projeto Político Pedagógico da Escola. C 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) **Quanto tempo, em média, seu(sua) filho(a) se dedica aos estudos em casa (por semana)?**
- Menos de 1 hora Entre 1 e 2 horas Entre 2 e 3 horas Entre 3 e 4 horas
 Mais de 4 horas Não há momento de estudo em casa.
- 15) **Em casa, a família estabelece um horário para o estudo/tarefa escolar?**
- Sim Não Às vezes


ESCOLA MUNICIPAL WILLY BARTH
EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL

 Autorização Educação Infantil: Resolução 239/96 de 12/01/96
 Autorização Ensino Fundamental: Resolução 2.388/82 de 31/05/82
 Rua Vinze e Nove de Março, S/N - Planalto do Deste
 Cep: 65.930-000 Nova Santa Rosa-RR
 Fone/Fax: (45) 3332-0071 E-mail: escolawb@gmail.com
 emwb@novasantarosa.rr.gov.br

16) Quantos dias na semana são dedicados a leitura de livros infantis?

- 1 vez
 2 vezes
 3 vezes
 nenhuma

17) Qual o grau de importância que você atribui à educação escolar do(a) seu(a) filho(a)?

- Muito importante
 Importante
 Necessário
 Regular
 Baixo

18) 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.

19) Com que tipo de condução seu(a) filho(a) vem para a escola?

- À pé
 Ônibus Escolar
 Automóvel
 Bicicleta
 Moto

20) Seu(a) filho(a) participa de alguma atividade no contra-turno escolar?

- Projeto Viver
 Coral Infantil
 Teatro
 Circo
 Futsal
 Karatê
 Banda Marcial
 Ginástica Rítmica
 Viola Caipira
 Outros. Quais? _____

21) Como seu(a) filho(a) se prepara para as avaliações?

- Estuda apenas na véspera da avaliação.
 Estuda desde o dia que a avaliação é marcada até a véspera da mesma.
 Estuda esporadicamente nos dias que antecedem a avaliação.
 Não estuda para as avaliações.
 Não monitoro / Não acompanho o calendário de provas.

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

- 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.