



SECRETARIA MUNICIPAL
DE EDUCAÇÃO
SETOR PEDAGÓGICO
2017-2018
São José/SC, Brasil

Educação Integral

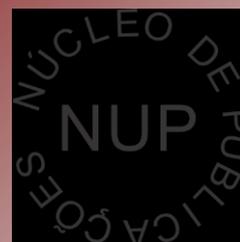


Coleção:

CADERNOS PEDAGÓGICOS DA REDE MUNICIPAL
DE EDUCAÇÃO DE SÃO JOSÉ

Volume 4

2019



NUP/CED/UFSC

**PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO JOSÉ
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
SETOR PEDAGÓGICO**



**CADERNO PEDAGÓGICO
EDUCAÇÃO INTEGRAL
Volume 4**

Organização

Maria Hermínia Lage Fernandes Laffin - UFSC

Ana Paola Sganderla - UFSC

Rodrigo Mafalda – UFSC



NUP/CED/UFSC

1ª edição
Florianópolis, 2019

PREFEITA MUNICIPAL DE SÃO JOSÉ

Adeliana Dal Pont

SECRETÁRIA DE EDUCAÇÃO 2012-2017

Meri Terezinha Hang

SECRETÁRIA DE EDUCAÇÃO 2018-

Lílian Sandin Boeing

SECRETÁRIA ADJUNTA DE EDUCAÇÃO

Daniela da Silva Fraga

DIRETORA DE ENSINO

Lílian Sandin Boeing (2012-2017)

Claudia Macário (2018-)

EQUIPE SETOR PEDAGÓGICO

Alzira Isabel da Rosa, Ana Brasil de Oliveira, Carla Cristofolini, Clarilene Benner, Claudia Regina Macário, Debora Augusto Silva da Silva, Eleide Eli de Brito, Eliane Fatima Rover, Josane Fernanda Lisboa Chinkevicz, Jucineide Teresinha Martendal Schmitz, Juliana Cristina dos Santos Prudêncio, Kelen Bittencourt, Kerle Cristine Machado, Lenice Lúcio Cauduro da Silva, Ludmar Medeiros de Bem Peres da Silva, Roberta Silvano, Rose Mara da Silva Garcia, Tania Regina Janesch Wolf e Vilmar Peres Junior

CONSULTORIA GERAL

Maria Hermínia Lage Fernandes Laffin

COORDENAÇÃO DOS TRABALHOS

Maria Hermínia Lage Fernandes Laffin

Ana Paola Sganderla

CORREÇÃO ORTOGRÁFICA

Sabatha Catoia

Eloara Tomazoni

Suziane da Silva Mossmann

REVISÃO

Ana Paola Sganderla

Rodrigo Mafalda

CAPA/DIAGRAMAÇÃO

Rodrigo Mafalda

[\(Circuito Estadual de Cinema em São José\)](#)

Organização

Maria Hermínia Lage Fernandes Laffin

Ana Paola Sganderla

Rodrigo Mafalda

**CADERNOS PEDAGÓGICOS DA REDE MUNICIPAL
DE EDUCAÇÃO DE SÃO JOSÉ**

Volume 4

Elaboração: 2017-2018

Florianópolis, 2019

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA

Ubaldo César Balthazar – Reitor
Alacoque Lorenzini Erdmann – Vice-Reitora

CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

Antonio Alberto Brunetta – Diretor
Roseli Zen Cerny – Vice-Diretora

NÚCLEO DE PUBLICAÇÕES DO CED

Coordenadora

Eliane Santana Dias Debus

Vice-coordenadora

Suzani Cassiani

Conselho Editorial

Caroline Machado

David Antonio da Costa

Débora Cristina de Sampaio Peixe

Diana Carvalho de Carvalho

Eliane Santana Dias Debus

Gilka Elvira Ponzi Girardello

Juliana Cristina Faggion Bergmann

Karen Christine Rechia

Marcelo Gules Borges

Marcos Edgar Bassi

Marivone Piana

Mônica Fantin

Jéferson Silveira Dantas

Patrícia Guerreiro

Patricia Laura Torriglia

Roselane Fátima Campos

Suzani Cassiani

Zenilde Durli

Corpo Técnico- Administrativo

Bethânia Negreiros Barroso

Jorge Cordeiro Balster

Catálogo na Publicação:

**Catálogo na fonte pela Biblioteca Universitária
da Universidade Federal de Santa Catarina**

C122

Caderno pedagógico [recurso eletrônico] : educação integral : volume 4 /
organização, Maria Hermínia Lage Fernandes Laffin, Ana Paola Sganderla,
Rodrigo Mafalda ; Prefeitura Municipal de São José, Secretaria Municipal de
Educação, Setor Pedagógico. – Dados eletrônicos. – 1. ed. – Florianópolis:
NUP/CED/UFSC, 2019.

53 p. : tab. – (Cadernos pedagógicos da rede municipal de educação de
São José)

Inclui bibliografia.

ISBN 978-85-9457-043-7

ISBN 978-85-9457-039-0 (Coleção)

E-book (PDF)

1. Educação. 2. Educação integral. 3. Professores – Formação.
I. Laffin, Maria Hermínia Lage Fernandes. II. Sganderla, Ana Paola. III.
Mafalda, Rodrigo. IV. Prefeitura Municipal de São José. Secretaria
Municipal de Educação. Setor Pedagógico. V. Série.

CDU: 37

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	6
A FORMAÇÃO CONTINUADA EM LÍNGUA PORTUGUESA ANCORADA EM UMA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL: 4º E 5º ANOS.....	7
Eloara Tomazoni	
EDUCAÇÃO INTEGRAL E CURRÍCULO NA ESCOLA ALTINO FLORES	19
Ana Paola Sganderla	
A EDUCAÇÃO INTEGRAL E SEUS DESAFIOS	27
Silvia Maria de Oliveira	
EDUCAÇÃO INTEGRAL CEM SANTA TEREZINHA	34
Anderson Carlos Santos de Abreu	
Paula Cortinhas de Carvalho Becker	

APRESENTAÇÃO

O conhecimento é a construção que se realiza entre sujeitos, num processo interativo situado em sua relação com o contexto histórico social. Sendo assim, cada indivíduo que compõe um determinado espaço social, seja família, escola ou comunidade, traz e leva consigo, vivências, experiências e conhecimentos adquiridos através de sua perspectiva histórico-cultural, ou seja, de seus universos referenciais histórica e culturalmente formados.

Nessa perspectiva, faz-se necessário oportunizar a formação continuada aos profissionais da Educação Básica. Diante disto, a Prefeitura Municipal de São José, através da Secretaria de Educação e da Direção de Ensino sempre comprometida com a garantia da qualidade de ensino e da aprendizagem dos escolares, tem investido na formação de seu corpo docente entendendo sua importância para as transformações necessárias no trabalho pedagógico.

Os textos apresentados neste caderno pedagógico são fruto desta formação continuada no ano de 2015, e que foi desenvolvida em momentos distintos, contemplando o tempo destinado à hora-atividade coletiva dos educadores em consonância com o Decreto Municipal nº 1.570/2013. O material completo foi organizado em 5 (cinco) volumes e categorias principais: Educação Infantil, Anos iniciais, Anos finais, Educação Integral e o TAS (Programa Tempos de Aprendizagem).

As formações foram mediadas por diferentes professores de diferentes áreas de atuação e sintetizadas nos textos que podem ser lidos a seguir. O espaço destas constituições foi primordialmente a Casa do Educador do município.

A Casa do Educador é o espaço crítico onde o professor realiza o “uso público da razão” no sentido da Aufklärung (no sentido Kantiano), onde quase 20 mil pessoas passaram por formações somente no ano passado (2015). O espaço que oferece também, área de acolhimento com Reiki, massoterapia, ginástica laboral, informática, biblioteca e curso vivencial de Reciclagem Reconexão Retorno à Fonte (RRRF). Desde a inauguração, em abril de 2014, a Casa do Educador funciona das 7h30min às 19h e é um espaço totalmente voltado para o professor da rede municipal de ensino de São José.

A FORMAÇÃO CONTINUADA EM LÍNGUA PORTUGUESA ANCORADA EM UMA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL: 4º E 5º ANOS

Eloara Tomazoni ¹

Introdução

Considerando que o processo de formação continuada de professores é recente no Brasil, entende-se que propostas como a da Rede Municipal de Ensino de São José são pioneiras e de grande valia para os profissionais, haja vista que participam de formações com consultores mensalmente. Neste artigo, são explicitados os caminhos percorridos juntamente aos professores dos 4º e 5º anos na Formação Continuada em Língua Portuguesa em uma perspectiva *histórico-cultural*², formação esta que, durante o ano de 2015, ocorreu em meses alternados com os consultores do componente curricular Matemática.

Para tal, na primeira seção, há uma breve contextualização do ideário *histórico-cultural* em que as discussões realizadas na formação estão ancoradas, na qual são explicitadas as concepções de *sujeito e língua*; na segunda seção, discutem-se as teorizações de *gêneros do discurso* e de *letramento*; por fim, explicitam-se os eixos de ensino da disciplina de Língua Portuguesa: *leitura, produção de textos e análise linguística* - conceitos discutidos durante a formação com esses professores no ano mencionado.

1 Ideário *histórico-cultural*: concepções de *sujeito e língua*

No que diz respeito ao ideário *histórico-cultural*, as discussões acerca das concepções de *sujeito e língua* são capitais, haja vista que, atualmente, o ensino e aprendizagem são considerados situados social e historicamente. Nesse sentido, o *sujeito*

¹ Consultora de Língua Portuguesa no município de São José (SC) no ano de 2014 e 2015; doutora em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística (Ufsc); e professora de Língua Portuguesa da Rede Municipal de Bombinhas (SC).

² A expressão *histórico-cultural*, no âmbito desta formação, remete aos ideários vigotskiano e bakhtiniano e aos desdobramentos de teorizações desses estudiosos na produção de autores contemporâneos, como João Wanderley Geraldi e Luiz Percival Leme Britto. Optamos por essa expressão e não pelo adjetivo *sociointeracionista* porque entendemos que as questões relacionadas às vivências históricas dos sujeitos no âmbito da cultura contêm necessariamente suas interações sociais, mas as transcendem, para tomá-las em um plano efetivamente situado no tempo e na cultura.

se constitui na relação com o *outro*, na *alteridade* (BAKHTIN, 2010 [1970/71]); é situado em um tempo e espaço e, portanto, na cultura, na sociedade e na história. Os *encontros* com o *outro*, dos quais os *sujeitos* participam mediados pela *língua* e situados em tais tempo e espaço específicos, constituem-nos e os tornam datados (GERALDI, 2010b).

Nesse sentido, o *sujeito* é entendido como aquele que é “história junto com a história de outros” (GERALDI, 2010b, p. 145). Assim, “Ser datado e situado limita as condições de nossa constituição em sujeitos, mas, por participarmos da construção do grande tempo da humanidade, deixamos hoje rastros do passado no que será futuro” (GERALDI, 2010b, p. 145). Sob essa perspectiva, o *sujeito* é *constituído* e não *instituído* (GERALDI, 2010a), mas sob a ótica da tensão entre o *ser particular* e o *ser genérico*; concebendo, pois, a *singularidade* na relação com a *universalidade* (HELLER, 2014 [1970]).

A *língua* faculta a instituição dos *encontros*, atuando como *instrumento psicológico de mediação simbólica* (VIGOTSKI, 2007 [1968]). Nesse sentido, é considerada *signo ideológico* constituído socialmente (VOLOCHÍNOV, 2013 [1930]). Nessa compreensão, é *dialógica*, tendo presente que as *enunciações* sempre partem de um *sujeito* e se dirigem a *outro*. A *dialogicidade* é constitutiva do *ato de palavra* ou *discurso* (PETRILLI, 2013). A *enunciação* ganha forma dependendo dos interactantes, em consequência, ela é determinada pelos participantes do acontecimento constituído pela enunciação (VOLOCHÍNOV, 2013 [1930]). Essa orientação da *palavra* a um *outro*, aquele a quem se endereça a enunciação, torna-a propriedade de ambos, à medida que ocupa uma zona fronteira entre o enunciador e esse mesmo *outro*.

É possível observar, ainda, a compreensão da *palavra*, da *enunciação*, como um *ato* e, sendo assim, *singular*, *responsável* e *irrepetível* (BAKHTIN, 2010 [1920/24]), que possibilita *encontros* com o *outro*, os quais são situados na *história* (HELLER, 2010 [1970]). Essa *palavra* vive na/da relação com a *alteridade* e na diferença não-indiferente (PONZIO, 2010; 2013). Tal *singularidade* se deve, segundo Bakhtin (2010 [1920/24]), ao *não-álibi* no existir que a própria *palavra* implica, pois o *evento da palavra* ocorre a partir do lugar *único* de cada *sujeito*.

Tais concepções estão presentes nos preceitos da Proposta Curricular do Município de São José, visando a ancoragem em uma pedagogia *histórico-crítica* que visa a tocar as teorizações que norteiam o trabalho do professor em sala de aula, considerando o ensino de conhecimentos historicamente acumulados, no caso da disciplina em questão, acerca da língua portuguesa, de modo que os sujeitos passem a *encontrar o outro* transcendendo uma dimensão meramente pragmática ou imediatista (SÃO JOSÉ, 2000). Assim, importa explicitar duas teorizações consideradas capitais nos estudos acerca do ensino de Língua Portuguesa atualmente: *gêneros do discurso* e *letramento*.

2 Teorizações de *gêneros do discurso* e *letramento*

Na concepção de Bakhtin (2010 [1952/53]), nós, como integrantes dos diferentes campos da atividade humana, ao usarmos a língua, não pronunciamos ou escrevemos *palavras* ou *orações*, mas *enunciados*. Segundo suas teorizações, cada *enunciado* é individual, mas cada campo da atividade humana possui seus *tipos relativamente estáveis de enunciados*, aos quais denomina *gêneros do discurso*. Sob essa concepção, ao falarmos ou escrevermos, escolhemos um determinado *gênero do discurso*, pois eles balizam a construção de sentido da nossa *vontade discursiva*, e nós podemos os reconhecer nas práticas sociais do nosso cotidiano.

Ao considerar que as atividades humanas caracterizam-se por infinitas possibilidades de realização, é possível entender que os *gêneros do discurso* são ricos e diversificados, portanto, heterogêneos. Os *gêneros*, de acordo com o autor, possuem íntima relação com as situações sociais, o que implica haver *gêneros primários* e *secundários*. Cabe salientar que essa distinção não é funcional e nem estanque, mas contínua; os *gêneros primários* são simples, e os *secundários* complexos, pois surgem num convívio cultural desenvolvido e organizado.

Sob essa perspectiva, a diferença entre *gêneros primários* e *secundários* é essencial porque está implicada na definição da natureza do *enunciado*, pois, para Bakhtin (2010 [1952/53]), somente sob essa condição é possível adequar a definição de *gêneros* à natureza complexa e profunda do *enunciado*. O autor ressalta, ainda, que qualquer corrente de estudos que vise entender os *gêneros* deve considerar uma noção precisa da natureza do *enunciado* e as particularidades acerca dos *gêneros primários* e *secundários*.

Assim, o conceito de *gêneros do discurso* é importante no que tange à disciplina de Língua Portuguesa; afinal, não falamos por meio de unidades da língua, mas por meio dos *gêneros do discurso*. Para Bakhtin (2010 [1952/53]), nos apropriamos dos gêneros quase da mesma forma como nos apropriamos da língua materna.

Cabe ressaltar que, conforme aponta o autor, se não existissem os *gêneros do discurso*, se tivéssemos de criá-los a cada vez que fôssemos enunciar algo, a comunicação discursiva seria um caos. À luz dessa concepção, os *gêneros* diferem dependendo das diferentes funções da situação, da posição social dos envolvidos e das relações entre os participantes da comunicação discursiva.

Considerando, portanto, a língua como objeto social, e o ensino da disciplina de Língua Portuguesa comprometido com os *encontros do sujeito com outro*, as teorizações de *letramento* também se fazem importante em contextos de formação continuada. O termo *letramento* passou a ter lugar no cenário nacional a partir da década de 1980, época em que era ainda concebido em sua estreita vinculação com níveis expressivos de escolarização.

A partir do movimento internacionalmente conhecido como *Novos estudos do letramento*, desencadeado especialmente no Reino Unido e nos Estados Unidos – contexto em que já se usava o termo para referir a condição de quem era *letrado*, no sentido de ter aprendido a ler e escrever –, o termo foi ressignificado, implicando o contexto social envolvido na aprendizagem e nos usos da leitura e da escrita – assim, passou a ter outro significado também no Brasil.

Os estudos sobre *letramento*, que foram ressignificados no país na década de noventa, delineiam uma nova concepção sobre a presença da modalidade escrita da língua na sociedade, tomando-a na perspectiva social e, dessa forma, compreendendo-a como parte da vida cotidiana das pessoas (BARTON; HAMILTON, 1998).

Ao compreender a escrita no âmbito das relações sociais, entendemos que ela passa a ser um recurso da comunidade e não uma propriedade individual dos seres humanos, recurso que deve ser estudado incluindo fatos culturais das práticas que envolvem o *letramento* (BARTON; HAMILTON, 1998). Conceber a modalidade escrita da língua nesses termos é entender que ela deve ser estudada em relação ao contexto em que está inserida.

Sobre as relações que se estabelecem entre *letramento* e o contexto em que as práticas que envolvem leitura e escrita estão inseridas, Street (1984) aponta que as funções e a importância do uso da modalidade escrita da língua variam de acordo com as necessidades impostas pelo contexto. Além de estar intimamente ligado ao contexto, o *letramento* está presente também na vida das pessoas, de forma que elas têm consciência disso (BARTON, 2010 [1994]). Na vida cotidiana, as pessoas estão em contato com a modalidade escrita da língua a todo o momento. Barton (2010 [1994]) chama atenção para o fato de que as pessoas não mantêm contato com o *letramento* somente na escola ou no trabalho, mas também nas atividades cotidianas.

Nessa perspectiva, o autor concebe o *letramento* como *ecologia* da escrita. A metáfora da *ecologia* visa a tomar o *letramento* integralmente com o seu contexto, ou seja, estudar a relação do ser humano com o meio ambiente, de forma que a atividade humana, no caso, o *letramento*, é parte do meio ambiente, influenciando-o e sendo influenciada por ele.

Ao explicar a metáfora da *ecologia* sob a qual é tomada a modalidade escrita da língua, Barton (2010 [1994]) ressalta que unir *letramento* ao universo social não é somente juntar um componente extra. Ao propor essa metáfora, o autor concebe que atividades envolvendo o *letramento* não podem ser isoladas de seu contexto para que sejam entendidas. Segundo o autor, a abordagem *ecológica* do *letramento* visa a entender como ele está embutido na atividade humana, qual a sua função na vida social, na história, na linguagem e na aprendizagem. Nessa perspectiva, o universo social e o universo psicológico podem ser analisados juntamente.

Para o autor, ao estudar conjuntamente os universos social e psicológico é possível perceber que são dimensões inseparáveis. Isso nos remete às concepções dos estudos de Vigotski (2007 [1968]), de acordo com as quais as vivências sociais têm papel fundamental na constituição dos seres humanos, sob o cuidado, obviamente, para não tender a uma visão pragmática e imediatista do ensino de língua, aqui, a modalidade escrita, pois apesar da concepção de *letramento* como uso social da escrita reconhecer que sujeitos sociais fazem uso dessa modalidade da língua de maneira diferente de acordo com as exigências de seu entorno cultural, isso não implica que o papel da escola seja

denegado e nem mesmo o ensino dos conhecimentos acumulados na sociedade no decorrer da história.

No âmbito das teorizações sobre *letramento*, foram tematizados, durante a formação, alguns conceitos que não serão explicitados aqui devido às especificidades deste texto, quais sejam: *modelo autônomo e ideológico de letramento*; *práticas e eventos de letramento* (valorações, experiências e diferentes usos sociais da escrita); *letramentos múltiplos* (a pluralização do conceito); e *letramentos vernaculares e dominantes* (embates, interpenetrações, hibridizações e posposições). Passamos, na próxima seção, a discutir os encaminhamentos metodológicos de base *histórico-cultural* discutidos na formação.

3 Encaminhamentos metodológicos: *leitura, produção textual e análise linguística*

Com base nas concepções de *sujeito e língua* de base *histórico-cultural* e das teorias de *gêneros do discurso e letramento* que fundamentam as propostas para o ensino de Língua Portuguesa atualmente, a discussão dos eixos de ensino da disciplina foi realizada com os professores da formação em questão, considerando as atividades de *leitura, escrita, oralidade e análise linguística* como centrais nesse ensino.

Desse modo, foi realizada, juntamente aos professores dos 4º e 5º anos, uma discussão acerca da prática de *leitura* em sala, no sentido de que ler é decodificar o material escrito de modo a compreender o conteúdo ali veiculado para fazer uso social desse conteúdo; sendo assim, a leitura se dá na relação interlocutiva entre autor e leitor, no encontro de palavras por meio do texto escrito, encontro este caracterizado pelo compartilhamento de sentidos.

Sob esse viés, quando se lê um texto, agenciam-se recursos que dizem respeito a duas dimensões específicas: uma dimensão de caráter mais social e outra dimensão de caráter mais cognitiva (CERUTTI-RIZZATTI; DAGA; CATOIA DIAS, 2014). A primeira refere-se aos aspectos interacionais do ato de ler, ou seja, como o ato de ler se presta para estabelecer relações interpessoais, o que remete ao conceito de *gêneros do discurso*, explicitado anteriormente. Já a segunda dimensão está relacionada aos aspectos cognitivos (individuais) do ato de ler, ou seja, diz respeito às reflexões sobre a materialidade do texto, sobre a forma como lidamos com a negociação dos sentidos por

meio do processamento dos recursos linguísticos que constituem o texto materializado em um *gênero do discurso* específico.

Além das atividades de leitura, na disciplina de Língua Portuguesa é importante refletir acerca das práticas de escrita e oralidade. Na formação continuada com os professores dos 4º e 5º anos, focalizou-se mais a produção de textos escritos, em decorrência do tempo. Com base nas discussões do ideário *histórico-cultural*, entende-se que escrever um texto implica representar o produto de uma reflexão que visa a estabelecer uma interlocução com um leitor possível (GERALDI, 2003 [1991]). Desse modo, produzir um *texto* não é se ater somente a recursos formais da língua, pois essa é uma tarefa que não implica somente o ato de *escrever* tomado em sua imanência (ANTUNES, 2003).

Na produção de textos escritos, portanto, é importante considerar que existem condições para a escrita, que ela é realizada por meio do uso de instrumentos e por determinados agentes. Sendo assim, atualmente, tais atividades são consideradas *trabalho* e não *inspiração* (GERALDI, 2003 [1991]), o que nos remete às condições de produção de um texto, discutidas por Geraldi (2003 [1991]), quais sejam: ter o que dizer; ter razões para dizer; ter para quem dizer, ou seja, ter um interlocutor; assumir a posição de locutor; escolher as estratégias e os recursos linguísticos necessários para atingir as demais condições. Tais discussões implicam, na sala de aula, que o aluno se constitua como locutor visando a interagir com um interlocutor, pois, conforme preconiza Geraldi (2003 [1991]), num texto, sempre se constrói uma relação entre um ‘eu’ e um ‘tu’. Nesse sentido, também o papel do professor se altera, na medida em que ele passa a ser do aluno um coenunciador, aquele que irá coconstruir o texto com o aluno (GERALDI, 2003 [1991]), de modo que o professor somente ensina a escrever se conseguir assumir os processos de escrever do aluno, tornando-se dele um coenunciador, um leitor privilegiado e atento, um colaborador capaz de encorajar o outro.

É importante mencionar, ainda, a partir dessa concepção de produção de textos escritos, que as teorizações de *gêneros do discurso*, assim como de *letramento*, são capitais, articuladas com alguns conceitos envolvidos nessas discussões, trabalhados durante a formação, como *esfera da atividade humana*, pois diferentes campos da atividade humana operam com diferentes estratégias de produção e compreensão de

textos, o que tem implicações na escolha do *gênero do discurso* no qual o texto irá se materializar; bem como o próprio conceito de *gêneros do discurso*, em que entende-se que a produção de um texto não pode seguir regras determinadas previamente, pois dependendo dos objetivos e da *esfera da atividade humana* o texto irá se materializar em um ou outro *gênero*.

Tendo explicitado, ainda que brevemente, as práticas de leitura e produção de textos escritos no ensino de Língua Portuguesa, cabe discutir, articuladamente às atividades mencionadas, a *análise linguística*, como atividade que visa constituir uma nova perspectiva de reflexão sobre o sistema linguístico, que não põe em dúvida a necessidade de reflexão sobre a linguagem, mas que diferencia-se do ensino de gramática tradicional, à medida que, por meio dela, postula-se uma prática distinta, com um novo espaço, a partir de um outro paradigma (GERALDI, 2006 [1984]; 2003 [1991]).

No que se distingue a análise linguística do ensino tradicional de gramática, é importante mencionar que, naquela prática, as concepções de *sujeito* e, principalmente, de *língua* são outras, pois ao assumir tal ponto de vista, o estudo dos fenômenos linguísticos em si mesmo se esvanece, uma vez considerado que a seleção e o emprego de certos elementos e estratégias ocorre, afora as restrições óbvias do sistema linguístico, em consonância com as condições de produção dos textos, ou seja, de acordo com quem diz o que, para quem, com que propósito, em que gênero, em que suporte etc., tendo como objetivo refletir sobre os elementos e fenômenos linguísticos e sobre as estratégias discursivas, com foco nos usos da linguagem (MENDONÇA, 2006).

Nesse sentido, ainda se trabalha, na sala de aula, com questões específicas pertinentes aos usos da língua, mas o olhar amplia-se, de modo que são colocadas questões outras a propósito do texto, desassociando-se de um ensino pautado na gramática tradicional, com atividades de classificação, identificação e afins, em direção a um ensino dirigido à reflexão acerca dos usos da língua (MENDONÇA, 2006), em articulação com as práticas de *leitura e produção de textos*.

4 Algumas considerações

Neste artigo, buscou-se explicitar os caminhos percorridos durante o processo de formação continuada em Língua Portuguesa realizada com os professores dos 4º e 5º anos empreendido pela Secretaria Municipal de Educação de São José (SC). É importante

mencionar, no que diz respeito às considerações, que muitos foram os desafios enfrentados durante o processo, um deles diz respeito ao tempo de formação, já que, com as turmas tematizadas neste artigo, a formação aconteceu de forma alternada com o componente curricular Matemática, o que faz com que encontrássemos os professores a cada dois meses. No entanto, as discussões realizadas foram sempre muito bem aproveitadas e os encontros sempre ricos, o que podemos observar em trechos da avaliação dos professores acerca da formação, constante do anexo deste artigo. Para oportunidades futuras, fica o desejo de mais tempo com os profissionais, para poder dar continuidade ao processo iniciado no ano de 2015.

Referências

- ANTUNES, Irandé. *Aula de português: encontro & interação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- BAKHTIN, Mikhail. *Filosofia do ato responsável*. São Carlos: Pedro e João Editores, 2010 [1920-24].
- _____. *Estética da criação verbal*. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010 [1952-53].
- Bakhtin, 2010 [1970/71]
- BARTON, David. *Literacy: an introduction to the ecology of written language*. 2 ed. UK: Blackwell Publish, 2010 [1994].
- _____.; HAMILTON, Mary. *Local literacies*. London: Routledge, 1998.
- CERUTTI-RIZZATTI, Mary Elizabeth.; DAGA, Aline Cassol; CATOIA DIAS, Sabatha. Intersubjetividade e intrassubjetividade no ato de ler: a formação de leitores na Educação Básica. *Caleidoscópio*, Unisinos, v. 2, n. 12, p.226-238, maio/ago 2014. Disponível em: <<http://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/cld.2014.122.10>>. Acesso em: 21 fev. 2016.
- GERALDI, João Wanderley (Org.). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 2006 [1984].
- _____. *Portos de Passagem*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003 [1991].
- _____. *A aula como acontecimento*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010a.
- _____. *Ancoragens: estudos bakhtinianos*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010b.
- HELLER, Agnes. *O cotidiano e a história* [tradução Carlos Nelson Coutinho & Leandro Konder]. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014 [1970].

MENDONÇA, Márcia. *Análise Linguística no Ensino Médio: um novo olhar, um outro objeto*. In: BUNZEN, Clécio; MENDONÇA, Márcia; KLEIMAN, Angela. *Português no Ensino Médio e a Formação do Professor*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

PETRILLI, Susan. *Em outro lugar e de outro modo: filosofia da linguagem, crítica literária e teoria da tradução em, em torno e a partir de Bakhtin*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013.

PONZIO, Augusto. *No círculo com Mikhail Bakhtin*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013.

_____. *Procurando uma palavra outra*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010a.

SÃO JOSÉ. *Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de São José - SC*. 2000.

Disponível em: <http://www.saojose.sc.gov.br/images/uploads/publicacoes/Proposta-Curricular-de-Sao-Jose.pdf> Acesso em: 17 de fev. De 2016.

STREET, Brian V. *Literacy in theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

VIGOTSKI, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 2000 [1968].

VOLOCHÍNOV, Valentin Nikolaevich. *A construção da enunciação e outros ensaios*. São Carlos: Pedro e João Editores, 2013 [1930].

ANEXO

Algumas avaliações dos professores dos 4º e 5º anos acerca da Formação em Língua Portuguesa

O encontro sobre produção textual foi muito significativo, uma vez que fez refletir as características e concepções de uma boa produção textual. Esses embasamentos servirão como base para explicar aos alunos, em sala de aula, a importância da produção textual, suas razões e significados. O ideal para 2016 seria que os cursos seguissem uma linha de disciplina, uma vez que intercalados, como este, acaba por desfocar os temas. (Professor 1, 5º ano, Avaliação Final da Formação)

Foi de grande importância os conteúdos e estratégias apresentadas e discutidas durante nossos encontros, bem como as trocas de experiências. Os conteúdos abordados vieram ao encontro de nossas dúvidas, dessa forma, esclarecendo e ajudando em nossos planejamentos diários. Foram significativos os recursos utilizados, com clareza e fundamentação teórica. (Professor 2, 5º ano, Avaliação Final da Formação)

Talvez o termômetro para se “avaliar” um bom desempenho no curso, ou até, sua contribuição deixada para nós, enquanto professores dos anos iniciais, seja colocar dúvidas. Isso mesmo! Dúvidas que nos fazem pensar o que ensinar, como ensinar, e que estratégias usar para que nossos alunos sejam mais que meros reprodutores de conteúdo. Nesse sentido, o curso nos deixou um gostinho de “quero mais”, uma vontade de aprender e de buscar maneiras mais prazerosas de trabalhar a escrita com os alunos. (Professor 3, 5º ano, Avaliação Final da Formação)

O curso contribuiu para o meu desenvolvimento em sala de aula, contribuindo para o aprendizado de nossos alunos. O que deve ser discutido com mais profundidade no próximo ano seria o conceito de letramento e suas implicações para a alfabetização. (Professor 4, 4º ano, Avaliação Final da Formação)

As concepções discutidas ao longo dos encontros são necessárias em todos os níveis de ensino, pois apenas aumentam sua complexidade no decorrer dos anos. Gostei muito dos encontros, pois contribuíram para uma nova reflexão sobre leitura, produção textual e análise linguística com os alunos, modificando um pouco meu modo de avaliação. O educador deve cada vez mais buscar incentivar a prática de leitura e despertar o gosto pela literatura e gêneros textuais em sala de aula, pois as novas tecnologias são, para os alunos, muito atrativas. Gostaria que, em 2016, fosse discutido com maior profundidade questões práticas de produção textual, leitura e correção de textos. (Professor 5, 4º ano, Avaliação Final da Formação)

Todos os conteúdos explanados até aqui contribuíram muito para a nossa prática, sendo essa do nível que for. Muitos assuntos discutidos e lembrados foram úteis para nossa atuação junto aos alunos. Não houve dificuldade nesse período, visto que tudo foi muito bem exemplificado. Para o próximo ano, seria interessante que as disciplinas não fossem alternadas, pois aproveitaríamos melhor se tivesse uma sequência única. Quanto ao conteúdo a ser discutido, na Língua Portuguesa, mesmo repetindo as discussões, sempre teremos coisas novas a aprender. (Professor 6, 4º ano, Avaliação Final da Formação)

EDUCAÇÃO INTEGRAL E CURRÍCULO NA ESCOLA ALTINO FLORES

Ana Paola Sganderla³

Equipe Altino Flores 2015

Introdução

Ao longo do ano de 2015, os professores e a equipe diretiva da E.B.M. Altino Corsino da Silva Flores debruçou-se no estudo e na escrita propositiva de um currículo para a educação integral. Este movimento não é novo na escola e já vem ocorrendo desde agosto de 2014 nos encontros de formação continuada.

Em 2015, os focos foram, num primeiro momento, a discussão e síntese teórica sobre os temas *educação integral e currículo*. Após esta construção inicial, o grupo de professores da educação integral debruçou-se na construção de um currículo como indicação de conteúdo, descritores e atividades por ano/série.

Para construirmos uma indicação de conteúdos para construção de um currículo condizente com os diferentes estudantes da escola Altino Flores, buscamos, como inspiração, a Tipologia de Conteúdos de Antoni Zabala. Este autor, ao questionar o sistema de educação espanhol, em que se valorizavam as questões meritocráticas em detrimento do nível em que se encontravam os estudantes, indica a importância de existirem diferentes formas de classificar as capacidades do ser humano e de ensiná-lo, entre as quais destaca a de Cesar Coll.

Segundo Coll (1986), as capacidades humanas podem ser divididas em: capacidades cognitivas ou intelectuais, motoras, de equilíbrio e autonomia pessoal (afetivas), de relação interpessoal e de inserção e atuação social. Para dar conta dessas capacidades, os conteúdos a serem aprendidos pelos estudantes deveriam estar organizados em: conteúdos conceituais (fatos, conceitos e princípios), procedimentais (procedimentos, técnicas e métodos), atitudinais (valores, atitudes e normas).

Partindo desse pressuposto, Zabala (1998) propõe uma noção ampliada de conteúdos de aprendizagem, não limitados somente a conceitos e fatos, mas que

³ Doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina. E mail:anapaolas@gmail.com

englobam também procedimentos e atitudes e possibilitam “sempre meios para conhecer ou responder a questões que uma realidade e experiência dos alunos proporciona: realidade que é sempre global e complexa” (ZABALA, 1998, p.28).

A partir desse fundamento, organizamos um modelo (Anexo 1) a ser seguido, em que seriam elencados os conteúdos, os descritores (objetivos de aprendizagem), que deveriam englobar todos os conteúdos de aprendizagem: conceitos/fatos, procedimentos e atitudes para o ensino em cada um dos anos da Educação Integral, nas áreas de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Humanas e Artes. Esses conteúdos deveriam ser construídos a partir da leitura de documentos oficiais, da nova indicação de Base Nacional Comum Curricular, do Projeto Político Pedagógico da escola e das experiências em Educação Integral. Além disso, foram construídas indicações curriculares para Música, Xadrez, Língua Inglesa, Educação Física e citações de procedimentos exitosos/interdisciplinares nos conteúdos elencados. Toda esta produção está disponível na escola e ainda será revista, servindo de base para o planejamento de 2016.

A dinâmica de discussão dos textos indicados pela formadora foi de, num primeiro momento, serem apresentados pelos professores responsáveis pelo encontro e depois sintetizados por outra equipe de docentes. Dessa forma, a atividade constituiu-se pela participação efetiva de todos os envolvidos, seja estudando/apresentando seja sintetizando. O texto que veremos a seguir é fruto dessas discussões.

Ainda, para o fechamento do primeiro semestre da formação continuada foi realizada uma socialização dos trabalhos desenvolvidos nas três escolas de educação integral do Município de São José: Altino Flores, Santa Terezinha e São Luiz. Este encontro ocorreu em 26/08/2015 e teve como objetivo apresentar as práticas que os professores vinham desenvolvendo junto à Educação Integral de sua escola.

1 O texto coletivo

Os encontros se iniciaram com as discussões das bases legais da Educação Integral, em âmbito municipal pelo Decreto 37.352/2012, que regulamenta a implantação da escola de tempo integral para o ensino fundamental da rede municipal de ensino de São José e pelo estudo do *Programa Mais Educação*, decreto 7.083/10, que fundamenta a educação integral em nível nacional e o *Plano Nacional de Educação (2014)*, que irá

fundamentar a educação nacional nos próximos dez anos através de vinte metas, sendo que, em sua Meta 6, é trazida a ampliação da educação integral em todo o país.

O primeiro texto trabalhado foi “*Educação em Tempo Integral: implicações para o currículo da escola básica*”, de Claudia Valentina Assunção Galian Maria das Mercês Ferreira Sampaio (2012). O texto entende por Educação Integral a educação em que todos os participantes - comunidade escolar, tempos, espaços e conhecimentos - estão articulados a partir de princípios com finalidade educativa de modo planejado, compreendendo a escola como espaço de socialização de crianças e jovens.

A ampliação do tempo de permanência das crianças alia-se ao objetivo de buscar a aprendizagem de todos. Dessa forma, os meios para buscar essa aprendizagem deverão passar pela reconfiguração de tempos, espaços e saberes.

A educação em tempo integral visa o desenvolvimento do indivíduo em sua totalidade: físico, intelectual, emocional, cognitivo, social etc., sendo que, para que essa educação seja eficaz, faz-se necessária uma nova configuração no currículo escolar, incluindo outros temas, como: higiene pessoal, educação para o trânsito, orientação sexual, prevenção às drogas, solução de conflitos entre adolescentes e jovens, relações étnico-raciais, entre outros.

Não adianta apenas estender o tempo de permanência dos educandos na escola. O currículo deve ser organizado de forma que conceba a educação com a valorização dos saberes, da família e da comunidade e desenvolvendo competências para participar da vida pública.

Diante dessa nova reformulação da escola, fica evidente que, para que haja bom êxito na nova prática, faz-se necessário a reformulação de outros aspectos, como a inclusão de profissionais de áreas diversificadas, por exemplo, dança, xadrez, capoeira, música, artes plásticas e marciais ou de acordo com a necessidade da comunidade escolar. Outro aspecto relevante é a inserção da família no âmbito escolar como parte desse meio, participando ativamente de reuniões, festas, avaliações e acompanhamento diário. Faz-se necessário também a preparação da escola para atuar nesta nova realidade, na qual o educando permanecerá por um período de tempo maior que o de costume, havendo, então, a necessidade de reestruturar e ou criar novos espaços, como sala de

dança, música, artes, informática, laboratório, refeitório, parque, quadra brinquedoteca, áreas de lazer etc.

A partir das autoras supracitadas foi possível definir que a Escola Altino Flores tem se dedicado a ser uma escola de tempo integral e não somente uma escola que oferece atividades de contra turno a suas crianças e adolescentes. Os tempos e espaços foram pensados de modo a terem uma organicidade entre os professores regentes, educação física, inglês e as atividades/oficinas, como música, capoeira, xadrez, práticas de leitura e escrita, sendo o planejamento conjunto e articulado, inclusive, na formação continuada, todos os professores participaram ativamente.

Os próximos dois textos que foram trabalhados fazem parte da série *Indagações sobre o currículo*, sendo o primeiro intitulado *Educandos e Educadores: Seus Direitos e o Currículo*, texto de Miguel Gonzáles Arroyo (2007).

A questão central do referido texto baseia-se no currículo como um polo estruturante de trabalho docente. Arroyo (2007) destaca que o currículo atual é hierarquizado, rígido, fragmentado e com uma visão mercantilizada, mostrando-se muito diferente da visão que a escola Altino Flores vislumbra, em que os educandos sejam os seres pensantes, vendo o aluno como um todo, e não como uma simples preparação para o mercado de trabalho.

Uma forma de trazer o currículo para o cotidiano profissional vem de uma prática que se torna familiar nas escolas: o trabalho mais coletivo dos(as) educadores(as). O planejamento por coletivos de área ou por coletivos de ciclo passou a ser um estilo de trabalho que tende a se generalizar. Tanto cada profissional quanto esses coletivos veem os conteúdos de sua docência e de sua ação educativa. Junto com os administradores das escolas, escolhem e planejam prioridades e atividades, reorganizam os conhecimentos e intervêm na construção dos currículos. Poderíamos dizer que isolada, mas, sobretudo, coletivamente, vão construindo parâmetros de sua ação profissional.

Recolocados os conteúdos da docência no horizonte da formação plena dos educandos, seremos levados a um debate público que tenha como base referentes éticos, públicos não privados estruturando currículos que deem conta da formação humana plena dos educandos. Para essa tarefa, será necessária uma formação profissional que se alongue para além do que e do como ensinar e que entenda as múltiplas dimensões da

formação e dos processos complexos de formação de um ser humano e o papel do conhecimento e da cultura nesses processos de formação.

Arroyo (2007) amplia a visão do currículo para além de conteúdos soltos que devem ser ministrados, mas uma formação humana dos educandos que englobe a cultura e o conhecimento. Este é um desafio da Escola Altino Flores, ir sempre além dos conteúdos, contextualizando-os com a realidade escolar e fomentando a melhor formação de seus estudantes.

O outro texto trabalhado é intitulado *Currículo, Conhecimento e Cultura*, de Flávio Moreira e Vera Candau (2007), da mesma série supracitada, e que tem como foco uma discussão significativa e reflexiva sobre currículo. Para esses autores, os currículos são experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, em meio a relações sociais e que contribuem para a construção das identidades dos estudantes.

Os autores sinalizam a existência do currículo oculto para além daquele que vemos no papel, mas que aparece sob a forma de incentivo, colaboração, integração, formação de atitudes, valores, regras e diversas maneiras de visionar os aspectos familiares e sociais no qual o indivíduo está inserido.

No âmbito escolar, o currículo é o coração da escola, espaço central em que todos atuam, o que torna os professores, nos diferentes níveis do processo educacional, os responsáveis pela sua elaboração, execução e por disseminar as ideias, partindo sempre de um pressuposto muito importante, o indivíduo e o meio onde está inserido.

Ao currículo também cabe estabelecer estratégias variadas para atender aos diversos tipos de apropriações do conhecimento, estabelecendo metas reais. Um exemplo que pode ser utilizado é o trabalho em equipe (em grupo). O papel do professor, na divisão da classe para atividades em equipe, é fundamental, pois, nessa divisão, muito mais que afinidades, deve-se reunir aqueles que têm conhecimentos diferentes e próximos, que têm a aprender e ensinar. Todos devem atuar juntos para trocar informações, isso é muito mais do que cada um fazer uma parte da atividade e depois juntar tudo no final. O professor assume, assim, o papel de mediador, o que é fundamental nesta atividade.

Para que os currículos estejam multiculturalmente orientados, Moreira e Candau (2007) indicam novos princípios que, ancorados no social, transformem a escola em um

espaço de crítica, diálogo e pesquisa. Esses princípios podem ser assim sintetizados: necessidade de uma postura, olhando e discutindo todas as culturas; reescrita do conhecimento escolar, com base nas diferentes raízes étnicas e nos diferentes pontos de vista envolvidos; instigar, nos indivíduos envolvidos no processo, o sentido da curiosidade, da criticidade e socialização, transformando o espaço escolar em um lugar de busca de conhecimento mútuo; integrar, divulgar e expandir práticas que deram resultados.

O currículo deve, sempre, respeitar a diversidade, tendo em vista que não existem turmas homogêneas, e atender os envolvidos no processo, de um modo geral, fazendo-se necessário que haja, por parte do professor, uma adaptação do currículo da rede à realidade na qual os indivíduos estão inseridos.

Conclusão

A formação continuada na Educação Integral no ano de 2015, na Escola Altino Flores, constituiu-se como um espaço de discussões e conhecimentos compartilhados/aprofundados. Além de buscarmos entender as bases históricas e legais da Educação Integral, o grupo comprometeu-se com as leituras e contendas sobre currículo. Nas discussões, ficaram claras as posições dos professores quanto a não imposição de um currículo e sim a construção a partir da realidade da comunidade que acolhe a escola Altino. Todos mostraram-se preocupados em fazer com que sua prática não se separasse da realidade de seus estudantes. A grande constatação que tomamos como prerrogativa para pensar o currículo foi manter a escola, sua organização e seu currículo como uma educação integral e não somente de contra turno, na qual o professor da classe, os outros professores e programas da escola mantivessem uma organicidade de ações, um planejamento em que os estudantes se sentissem contemplados e aprendendo durante o dia todo.

Embora nosso trabalho tenha se focado na construção/indicação de um currículo para aquela escola e naquela realidade, a educação integral na escola em questão ainda conta com um material padronizado para ser utilizado pelos professores, com indicações dos conteúdos a serem trabalhos, das estratégias didáticas, o que contradiz a construção coletiva que estávamos buscando em 2015. Os professores questionaram o material

indicado e veem muitas outras possibilidades que partam da realidade da escola, das turmas, dos estudantes e especialmente do trabalho coletivo e organizado.

Referências

ARROYO, M. G. *Indagações sobre Currículo: Direitos e o Currículo*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 2007.

BRASIL. Decreto 7.083 de 27 de janeiro de 2010 - dispõe sobre o Programa Mais Educação. Diário Oficial da União, Brasília, 2010.

BRASIL. *Programa Mais Educação – Passo a Passo*. Brasília: MEC/SECAD, sd.

BRASIL, Lei 13.005, de 25 de junho de 2014. *Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências*. BRASIL. Disponível em:

<<http://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/125099097/lei-13005-14>>.

Acesso em: 25 de out. de 2015

COLL, C. *Aprendizagem escolar e construção do conhecimento*. São Paulo: Editora Artmed, 1986

GALIAN, C. V. A.; SAMPAIO, M.M. F. *Educação em Tempo Integral: implicações para o currículo da escola básica* Currículo sem Fronteiras, v. 12, n. 2, p. 403-422, maio/ago. 2012. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss2articles/galian-sampaio.pdf>. Acesso em: 28 set. 2015

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. *Indagações sobre o currículo Currículo, conhecimento e cultura*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007

SÃO JOSÉ. Decreto 37.352/2012. *Câmara Legislativa Municipal de São José*. São José, 2012.

ZABALA, A. *A prática educativa: como ensinar*. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda., 1998

ANEXOS

1- Modelo Organização Currículo

CONTÉUDOS	DESCRITORES	PROCEDIMENTOS
<p>Consultar PPP Altino, BNCC, PCNs Separar por área/ disciplina, ano e bimestre</p>	<p>São os objetivos de aprendizagem para cada conteúdo</p> <p><u>Factuais</u>- Segundo Zabala (1998), os conteúdos factuais, que se referem ao conhecimento de fatos, acontecimentos, dados e fenômenos concretos e singulares, como exemplos, teríamos as datas comemorativas, o nome de pessoas, a localização de um território ou a altura de uma montanha.</p> <p><u>Conceituais</u>- relacionam-se com conceitos propriamente ditos e referem-se ao conjunto de fatos, objetos ou símbolos que possuem características comuns.</p> <p><u>Verbos para os objetivos factuais e conceituais</u>- analisar, classificar, comparar, contextualizar, descrever, distinguir, explicar, interpretar, listar, relacionar.</p> <p><u>Atitudinais</u>- Os conteúdos atitudinais envolvem valores, atitudes e normas. Assim, incluem-se nesses conteúdos, por exemplo, a cooperação, a solidariedade, o trabalho em grupo, o respeito, a ética e o trabalho com a diversidade.</p> <p><u>Verbos para objetivos atitudinais</u>- aceitar, agir, comportar-se, comprometer-se, obedecer, perceber, ponderar, praticar, preocupar-se, reagir, respeitar, responsabilizar-se, sentir, ser consciente, tolerar.</p> <p><u>Procedimentais</u>- Os conteúdos procedimentais envolvem ações ordenadas com um fim, ou seja, ações direcionadas para a realização de um objetivo. Referem-se a um aprender a fazer, envolvem regras, técnicas, métodos, estratégias e habilidades. Como exemplos, temos: ler, desenhar, observar, classificar e traduzir (ZABALA, 1998).</p> <p><u>Verbos para objetivos procedimentais</u>- aplicar, compor, confeccionar, construir, desenhar, dramatizar, executar, experimentar, observar, representar, utilizar.</p>	<p>Atividades realizadas a partir de alguns conteúdos e que foram interessantes.</p>

A EDUCAÇÃO INTEGRAL E SEUS DESAFIOS

Silvia Maria de Oliveira⁴

Introdução

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, já afirmava, no segundo parágrafo do artigo 34, que o Ensino Fundamental deveria ser ministrado progressivamente em tempo integral.

No entanto, somente em 2007, o Ministério da Educação (MEC) implantou o Programa Mais Educação, com o objetivo de induzir a política de ampliação da jornada escolar e de organização curricular na perspectiva da Educação Integral, valorizando as iniciativas educacionais extraescolares e a vinculação entre o trabalho escolar e a vida em sociedade.

A proposição de Educação Integral incentivada pelo Ministério de Educação acrescenta uma importante inovação: o fomento à participação comunitária. A escola não é mais vista como a única instituição responsável pela educação, mas como aquela capaz de congregar recursos físicos e humanos disponíveis na comunidade do entorno escolar para contribuir com o pleno desenvolvimento dos estudantes.

Nessa perspectiva, é necessário reconhecer este entorno e aguçar o olhar para a comunidade, para construir possíveis parcerias com instituições locais, públicas ou privadas, e expandir a oferta de espaços e oportunidades de aprendizagem.

A circulação de crianças e adolescentes nos espaços do bairro e da cidade, além da ampliação de instâncias para a sua participação e expressão, são práticas almejadas neste modelo de Educação Integral.

Conceitualmente, a variedade de oportunidades de aprendizagem está relacionada à diversidade dos espaços e equipamentos utilizados e à ampliação do tempo escolar, em articulação com o território, com organizações da sociedade civil, comunidade e família.

⁴ Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (Ufsc). É sócia do Instituto de Educação Permanente e tem experiência na área de Educação, com ênfase em formação de professores, atuando principalmente nos seguintes temas: currículo, educação de jovens e adultos, educação escolar indígena, alfabetização e letramento e educação integral.

Assim, as famílias dos estudantes também são vistas como parceiros efetivos. Esses parceiros, além de ficarem cientes do trabalho desenvolvido pela escola, são conclamados a participar e colaborar no processo educativo.

Na verdade, a equação é simples e advém de um princípio bem freiriano⁵: é preciso conhecer profunda e respeitosamente a dinâmica da comunidade em que a escola se situa, visando o máximo de valorização e aproveitamento dos recursos locais (físicos e humanos), o que resultaria em maior engajamento das famílias no processo escolar e, por conseguinte, maior aprendizagem das crianças. Em diversas iniciativas, um dos mecanismos utilizados para isso é a instituição da figura do educador comunitário, ou seja, um profissional que, sobretudo, é um conhecedor da realidade local e que tem a competência de fortalecer o elo entre a escola e o seu entorno.

A maioria das iniciativas de Educação Integral tem sido implantada, prioritariamente, em áreas que apresentam maior vulnerabilidade econômica e social do país, como o campo e periferias dos centros urbanos, justamente, porque esses locais precisam de políticas focalizadas para reduzir as desigualdades, visando inclusão e transformação social.

No entanto, não se pode esquecer que a sociedade, de modo geral, reconhece a educação como um direito de todos e demanda pela equalização das oportunidades educacionais. Nesse contexto, a Educação Integral só tende a se expandir.

1 Diferentes experiências educativas

A Educação Integral objetiva o desenvolvimento pleno do ser humano, englobando as múltiplas dimensões de sua formação: cognitiva, afetiva, ética, social, estética, lúdica, biológica, física. Para tal, a melhor estratégia é promover diferentes experiências educativas.

Educação Integral impõe o desafio de tratar o conhecimento de forma multidimensional. Pressupõe a integração de saberes, contextualizando-os e favorecendo o estabelecimento de relações (local/global, partes/todo, presente/passado), para que crianças e adolescentes aprendam a organizar e reorganizar continuamente o conjunto de informações e experiências que encontram na escola e fora dela. Atividades oferecidas, tempo e frequência com que são ofertadas, instituições envolvidas, espaços utilizados,

⁵ Referente ao educador brasileiro Paulo Freire (1921-1997).

participantes – tudo se deve compor numa arquitetura singular para cada contexto. Essa singularidade é pertinente quando as escolhas curriculares são coerentes com as demandas e necessidades das crianças e dos adolescentes do território e não foram determinadas apenas pela disponibilidade de recursos existentes. (BLASIS, 2011, p. 92)

Assim, cada contexto precisa considerar suas especificidades para construir e desenvolver um sentido relevante para a Educação Integral, contemplando o conjunto de crianças e adolescentes na produção de novas experiências e conhecimentos.

Na oferta de Educação Integral, não há um modelo único a ser seguido. A única concordância é que as particularidades e potencialidades de cada local precisam ser levadas em consideração nos diferentes arranjos.

Em síntese, Educação Integral não é uma modalidade, é um conceito de educação que procura atuar na formação plena do ser humano e se sustenta em três pilares:

O primeiro é o desenvolvimento do ser humano em todas as suas dimensões, não só do ponto de vista intelectual, mas também no afetivo, no social e no físico. O segundo é a integração de tempos e espaços, com a inclusão de diversos atores no processo educativo. Com tal integração, a educação não fica limitada ao espaço escolar nem se apoia exclusivamente no professor, corresponsabilizando cidadãos e trazendo uma diversidade de olhares e saberes para os processos de aprendizagem. Já o terceiro pilar é o do desenvolvimento das atividades em tempo integral. (PORVIR, 2013)

A Educação Integral não é só o aumento do tempo de permanência na escola, é também a ampliação de múltiplas oportunidades de aprendizagem, dentro e fora da escola, em diversos espaços do território e com a participação de diferentes instituições educativas.

Reconhecer e articular os diversos saberes da escola, da família, da comunidade e da região, oportunizando o acesso à cultura, arte, esporte, ciência e tecnologias é fator determinante do sucesso deste empreendimento que busca integrar as diferentes dimensões do desenvolvimento humano.

2 A Educação Integral pode virar lei

Diferentemente das tentativas anteriores ocorridas no Brasil, tudo indica que, agora, a Educação Integral terá vida longa. Como citado anteriormente, desde 2007, o

Ministério da Educação vem induzindo esta política em todo o território nacional, por intermédio do Programa Mais Educação.

Também o Plano Nacional de Educação, aprovado em 2014, na meta 6, prevê que 50% das escolas públicas devem oferecer educação em tempo integral a, pelo menos, 25% dos estudantes da Educação Básica brasileira até 2024. Para termos um ponto de comparação, no ano de 2014, a ampliação do tempo de permanência acontecia em 42% das escolas públicas, atendendo 15% dos estudantes.

Ainda, segundo Zinet (2016), no Congresso Brasileiro, tramitam dois Projetos de Lei: um do senador Eduardo Amorim (PSC-SE), que quer incluir um trecho no artigo 208 da Constituição Federal, prevendo a “progressiva universalização da educação básica em tempo integral”. No referido projeto, o parlamentar afirma: “Julgamos que a inclusão do tema na Constituição Federal, entre os deveres do Estado para com a educação, pode dar um novo alento e impulsionar a efetiva universalização desse regime, com ganhos significativos para os nossos alunos”.

O outro Projeto de Lei, de autoria dos senadores Paulo Paim (PT-RS) e Dário Berger (PMDB-SC), pressupõe que a Educação Integral tenha como diretriz o pleno desenvolvimento da pessoa como agente de transformação social. Para isso, as escolas de Educação Integral devem adotar, de forma transversal, temas de cunho artístico, cultural e esportivo, bem como abarcar interesses diversos da juventude, como política e gerenciamento financeiro. O Projeto também prevê que os estudantes tenham o direito de escolher temas extracurriculares de acordo com o seu perfil.

Neste Projeto de Lei, que prevê uma carga mínima de oito horas diárias, o Estado deve “garantir a estrutura física adequada, com quadras para prática esportiva, refeitório, auditório, biblioteca, áreas verdes, laboratório, bem como acesso à internet, computadores e outros aparelhos digitais”.

De todo modo, políticas de Educação Integral exigem mais recursos físicos e humanos, melhoria na infraestrutura das escolas, aquisição de equipamentos e materiais, alimentação, aumento da carga horária das equipes, contratação de novos profissionais e investimento na formação continuada.

A meta 20 do PNE prevê a ampliação do investimento público em educação, de 5,3% do PIB, em 2011, para 7% até o quinto ano de vigência do plano, e 10% em 2024. O cumprimento dessa meta requer monitoramento e controle social.

O certo é que, como afirma Cruz (2016):

Precisamos apoiar as famílias dos 40 milhões de alunos da escola pública (que são mais de 80% do total de estudantes da Educação Básica) com oportunidades educativas além da escola, como mais acesso a bens culturais, a leitura e a novos repertórios de conhecimento. Essa é uma frente que não podemos ignorar para avançarmos na qualidade da educação pública do País.

3 Desafios para o bom desenvolvimento da Educação Integral no contexto do CEM São Luiz, em São José

Considerando os pressupostos abordados e a reflexão desenvolvida a partir da experiência de dois anos (2014 e 2015) acompanhando o CEM São Luiz da Rede Municipal de Ensino de São José, elencamos, a seguir, alguns pontos que ainda precisam ser trabalhados.

Ressaltamos que a nossa intenção não é fazer qualquer crítica à gestão e funcionamento desta unidade de ensino, até porque em nossa passagem por lá, pudemos perceber as inúmeras dificuldades encontradas e os esforços que são despendidos para enfrentá-las.

É notório que a Secretaria Municipal de Educação de São José foi muito bem-sucedida no quesito ampliação da jornada escolar, priorizando escolas em localidades que apresentam vulnerabilidade econômica e social, garantindo a infraestrutura e as melhorias necessárias à implantação da proposta, bem como a contratação de pessoal.

No entanto, a nosso ver, ainda é preciso construir um entendimento comum sobre Educação Integral junto à Rede Municipal de Ensino e, em particular, entre os profissionais que atuam nas unidades. Para tanto, é imprescindível buscar estratégias para remediar a questão da alta rotatividade desses profissionais. Sem uma equipe relativamente permanente, como é o caso do CEM São Luiz, torna-se bastante difícil produzir tal entendimento.

O bom desenvolvimento da proposta pode estar sendo impactado pelo fato de que os profissionais que atuam na unidade detêm perspectivas culturais (referências, valores, vivências) muito distintas dos estudantes, de suas famílias e da comunidade em que a

escola está inserida. No cotidiano escolar, isso acaba gerando uma infinidade de estranhamentos, desentendimentos e desconfortos.

Assim, retornamos ao que foi apontado acima: a rotatividade dos profissionais a cada ano letivo interrompe o estabelecimento de vínculos efetivos com a comunidade, compreendendo seus modos próprios de agir e reagir, sua lógica de sobrevivência, pois isso requer um tempo alongado de convivência e reflexão. Para bem ensinar, é necessário aprender com a comunidade, apreendendo esta comunidade.

Esta apreensão permite o conhecimento da localidade em seus aspectos físicos, mas, em especial, humanos, com seus talentos, lideranças, empreendedores. Permite melhor aproximação e aproveitamento desses recursos individuais tão relevantes ao bom desenvolvimento do trabalho pedagógico.

Isso exige o estudo sistemático da comunidade do entorno da escola, sua história, suas reivindicações, seus falares, seus modos de conceber o mundo. Além do conhecimento do espaço físico, de onde e como vivem as pessoas que habitam ali, com o que se ocupam, se inquietam, se divertem, quais são os seus projetos de futuro.

Em um dos encontros de formação, as professoras sugeriram promover aulas-passeio no bairro onde está localizada a escola para que os próprios alunos possam apresentar a sua comunidade.

Outro ponto importante é fomentar a participação de toda a comunidade escolar: gestores, professores, demais funcionários, pais e estudantes. É necessário criar e aprimorar dispositivos para esta participação. Aliás, esta tem sido uma das principais vitrines de todas as experiências bem-sucedidas em Educação Integral no Brasil.

Mais um ponto a ser observado é o que, de fato, a escola oferece na jornada de tempo ampliada, como as atividades ofertadas efetivamente dialogam com o desenvolvimento integral dos estudantes, abarcando seus diferentes interesses e necessidades: esportivas, artísticas, tecnológicas, entre outras. E também como as famílias desses estudantes participam ou mesmo aproveitam o que é ofertado.

Dentre a gama de atividades oferecidas, é importante também que existam momentos em que as crianças e adolescentes possam escolher o que fazer, inclusive, em turmas não seriadas, oportunizando a diferente convivência dos estudantes entre si.

Ações como oportunizar visitas de estudo a locais históricos e turísticos do município enriquecem o universo cultural dos estudantes. Igualmente, um programa regular de idas ao cinema, teatro, museu, biblioteca, exposições de arte e palestras é extremamente promissor para a ampliação de seu repertório.

Também é necessário que os diferentes atores envolvidos possam avaliar as ações que estão sendo empreendidas, a busca de parcerias com instituições públicas e privadas, o aproveitamento de outros locais do bairro e da cidade.

É bem importante que existam dois movimentos: o de buscar o que a comunidade pode oferecer à escola e, ao mesmo tempo, definir o que a escola pode ofertar à comunidade. Em um dos encontros de formação, as professoras sugeriram que a escola proporcionasse oficinas de artesanato, corte e costura, corte de cabelo, manicure, horta (aproveitando o próprio espaço físico da escola) ou informática para alunos e pais.

E, para concluir, é preciso não descuidar dos direitos de aprendizagem; ensinar a ler, escrever e calcular com proficiência continua sendo tarefa da escola. Assim, é extremamente importante a busca de estratégias variadas de ensino para assegurar tais direitos. A criação de projetos integradores pode ser uma delas.

As experiências exitosas de Educação Integral têm mostrado que com a valorização e participação da comunidade e com práticas pedagógicas inovadoras, que buscam ampliar o repertório cultural dos estudantes, a aprendizagem com o almejado sucesso escolar acaba acontecendo.

REFERÊNCIAS

BLASIS, Eloísa de. (Org.). *Tendências para a educação integral*. São Paulo: Fundação Itaú Social – CENPEC, 2011.

CRUZ, Priscila. **Por que a escola particular não é melhor que a pública**. UOL Educação. São Paulo. 24/02/2016. Disponível em: <http://educacao.uol.com.br/colunas/priscila-cruz/2016/02/24/por-que-a-escola-particular-nao-e-melhor-que-a-publica.htm>. Acesso em 16 fev. 2016.

PORVIR. *Glossário: educação integral*. In: Porvir, 28 de agosto de 2013. Disponível em: <http://porvir.org/educacao-integral/>. Acesso em 10 fev. 2016.

ZINET, Caio. *Projetos de lei buscam fortalecer educação integral no Brasil*. 17/02/2016. Disponível em: <http://educacaointegral.org.br/noticias/projetos-de-lei-buscam-fortalecer-educacao-integral-no-brasil/>. Acesso em 10 fev. 2016.

Anderson Carlos Santos de Abreu⁶

Paula Cortinhas de Carvalho Becker⁷

1 Concepção de conhecimento para a Educação Integral do Centro Educacional Municipal Santa Terezinha

Ao definir uma concepção de conhecimento, conseqüentemente, define-se uma concepção de educação, que, por sua vez, define uma concepção de aprendizagem. Desse modo, ao pensar Diretrizes Curriculares para a Educação Básica do Centro Educacional Municipal Santa Terezinha, necessariamente, questões como "o que ensinar" e "por que ensinar" exigem uma reflexão a respeito do trabalho docente, ou seja, tratar de questões acerca do conhecimento nos fazem refletir a respeito dos pressupostos mais básicos sobre o que é ser educado ou educar alguém; trata-se, então, em sentido mais geral, de questões filosóficas e políticas sobre quem é o professor, aquilo que ele valoriza e o que ele ensina (YOUNG, 2010).

Segundo Young (2007), embora questões filosóficas estejam envolvidas, as diferenças entre conhecimento escolar e saberes, ou aquilo que é objeto de conhecimento, bem como a experiência, levam a questões sociológicas, pedagógicas e epistemológicas ao pensar o currículo para a Educação Básica.

Portanto, enquanto a concepção de conhecimento envolve o fornecimento de acesso ao conhecimento especializado, incluindo os diferentes domínios, os saberes compreendem as experiências e a realidade do indivíduo que o produz. Segundo Young (2007), para tal distinção, faz-se necessário compreender: a) as diferenças entre formas de conhecimento especializado e as relações entre elas; b) como esse conhecimento especializado difere do conhecimento que as pessoas adquirem no seu cotidiano; c) como o conhecimento especializado e o cotidiano se relacionam entre si; e d) como o conhecimento especializado é tratado em termos pedagógicos. Em outras palavras, como

⁶ Graduado em Pedagogia e Filosofia (Ufsc), especialista em Educação de Jovens e Adultos e Diversidade (Ufsc), mestre em Educação (Ufsc) e, atualmente, doutorando em Educação pelo programa de Pós-Graduação em Educação (PPPGE/Ufsc). E-mail: andersoncsabreu@gmail.com.

⁷ Graduada em Pedagogia, com habilitação em Séries Iniciais (Udesc) e Graduação em Administração com habilitação em Turismo e Hotelaria pelo Centro de Educação Superior Unica. Pós-graduada em Alfabetização e Literatura Infantil pelo Instituto Catarinense de Pós Graduação e em Educação Integral pela Ufsc e mestre em Educação (Ufsc). E-mail: paulacortinhas@gmail.com.

ele é organizado ao longo do tempo, selecionado e sequenciado para diferentes grupos de alunos.

Frente a isso, a concepção de conhecimento proposta para este documento estabelece a diferenciação entre 'Conhecimento Escolar' e 'Saberes', referindo-se às diferenças entre o conhecimento escolar e o cotidiano, por meio das relações entre domínios do conhecimento, às diferenças do conhecimento especializado da realidade e à experiência da realidade (ABREU, 2014). Nesse sentido, a escola deve considerar os saberes e as experiências que os alunos trazem consigo para, com o trabalho pedagógico realizado pelos professores, equipe pedagógica e gestores, contribuir com a produção do conhecimento escolar e científico.

Propor uma Diretriz Curricular para a Educação Integral, na qual a concepção de conhecimento é fundamentada na episteme e não somente na empiria, assim como nas disciplinas que a sistematiza, é eger um conhecimento que desenvolverá o intelecto dos estudantes da Educação Básica em formas mais elevadas de pensamento (com base em VYGOTSKY, 1999).

Por fim, elegendo como concepção o conhecimento epistêmico, bem como a experiência do sujeito como lastro central das Diretrizes Curriculares para a Educação Integral do Centro Educacional Municipal Santa Terezinha, potencializar-se-á, junto aos estudantes, a possibilidade de compreender a realidade social da qual fazem parte, de forma cognoscente e abstrata, pois os estudantes estão inseridos em um contexto concreto e, como tal, evidencia, com sua vida, elementos desse contexto em seu processo formativo.

Nessa perspectiva de entendimento sobre "o que ensinar" e "por que ensinar" na Educação Básica, o contexto da vida como parte integrante da superestrutura ideológica e epistemológica do currículo determina, portanto, de forma decisiva o processo de formação integral do ser humano.

2 Concepção de Educação Integral para o Centro Educacional Municipal Santa Terezinha

Ao definir uma concepção de conhecimento para a Educação Integral do Centro Educacional Municipal Santa Terezinha, concebe-se, também, uma ideia específica de Educação, em que a adoção de um tempo escolar ampliado e qualificado, que

compreenda não somente atividades pedagógicas tradicionais, mas, também, o currículo complementar, seja a condição necessária para a construção de um Currículo Integrado nesse projeto de educação.

Compreendendo isso, ao olharmos para a antiguidade com a ideia da Paidéia grega, perceberemos que desde lá já se pensava em uma educação, que, mais tarde, foi denominada de Educação Integral para todo o ocidente - formação do corpo e do espírito.

Esse modo de considerar a educação, assim como a formação do homem grego na Paidéia antiga, corresponde à natureza do que denominamos de Educação Integral, ou seja, uma perspectiva que não hierarquiza saberes e conhecimentos, mas que consideram ambos em seu processo.

É a origem da educação no sentido estrito da palavra: a Paidéia. Foi com os sofistas que esta palavra haveria de ampliar cada vez mais a sua importância e a amplitude do seu significado, pela primeira vez foi referida à mais alta Arete humana, [...] acaba por englobar o conjunto de todas as exigências ideais, físicas e espirituais. (JAEGER, 2001, p.335)

Ainda, segundo o mesmo autor,

Ao lado da formação meramente formal do entendimento existiu igualmente nos sofistas uma educação formal no mais alto sentido da palavra, a qual não consistia já numa estruturação do entendimento e da linguagem, mas partia da totalidade das forças espirituais. É Protágoras quem a representa. A poesia e a música eram para ele as principais forças modeladoras da alma, ao lado da gramática, da retórica e da dialética. É na política e na ética que mergulham as raízes desta terceira forma de educação sofística. Distingue-se da formal e da enciclopédica, porque não considera o homem abstratamente, mas como membro da sociedade. É desta maneira que coloca a educação em sólida ligação com o mundo dos valores e insere a formação espiritual na totalidade da Arete humana. O espírito não é considerado através do ponto de vista puramente intelectual, formal ou de conteúdo, mas sim em relação com as suas condições sociais. (JAEGER, 2001, p. 342-343)

Portanto, na concepção grega de formação humana, assim como no Centro Educacional Municipal Santa Terezinha, há uma espécie de igualdade entre as reflexões e as ações que constituem essa formação integral, sejam elas intelectuais ou sociais. Em outras palavras, há um sentido de completude que forma, de modo integral, o ser que é

humano, não desconsiderando desse processo a visão estética, epistemológica, política e ética de mundo.

Pode-se afirmar que a Educação Integral se confunde com a própria história da educação. Ela tem como princípio o desejo humano e histórico da formação integral para todos, sem distinção de classes. Como agenda contemporânea, surge atrelada à ideia de expansão do direito à educação, como desejo de democratização e na busca por um desenvolvimento humano mais igualitário (BECKER, 2015). Nesse sentido, o CEM Santa Terezinha pretende aproximar a cultura das classes populares com o universo intelectual e letrado da cultura elaborada.

A concepção de Educação Integral apresentada neste documento surge em meio ao debate nacional visando a ampliação das necessidades formativas do sujeito na educação escolar. É entendida como aquela que acontece nas relações entre os diferentes espaços/tempos e no diálogo entre os saberes, experiências e campos do conhecimento (BECKER, 2015). Nessa perspectiva, a educação é compreendida como um desafio para a escola e sua comunidade.

3 Concepção de Currículo Integrado para o Centro Educacional Municipal Santa Terezinha

Quanto à concepção de currículo, o Centro Educacional Municipal Santa Terezinha optou por uma concepção de organização da aprendizagem, que tem como finalidade oferecer uma educação que contemple diversas formas de conhecimento produzidas pela atividade humana, pois objetiva-se, nessa instituição, uma educação que não separa o conhecimento acumulado pela humanidade na forma de conhecimento científico daquele adquirido pelos educandos no cotidiano das suas relações culturais e materiais.

A instituição deseja possibilitar aos seus educandos uma abordagem da realidade como totalidade, permitindo um cenário favorável no qual todos possam ampliar a sua leitura sobre o mundo e refletir sobre ele para transformá-lo.

Desse modo, de acordo com a concepção de conhecimento definida para o Centro Educacional Municipal Santa Terezinha, bem como a de educação e currículo integrado, deseja-se considerar, nas práticas pedagógicas da Educação Integral:

- a concepção de homem como ser histórico-social;

- a perspectiva integrada ou de totalidade;
- a incorporação de saberes sociais e dos fenômenos educativos extraescolares;
- a experiência dos educandos na construção do conhecimento;
- a participação, a autonomia e criatividade dos docentes e discentes;
- a interdisciplinaridade;
- as abordagens embasadas na perspectiva de projetos integradores e eixos integradores;
- a abordagem por meio de esquemas conceituais, e;
- uma prática que visa a resolução de problemas locais e mundiais;
- produção de conhecimento para si e para uma prática social (transformação do mundo), possibilitando a sua emancipação e a transformação do mundo.

Quanto aos Processos Avaliativos na prática do currículo integrado, compreende-se:

- avaliação diária;
- avaliação a partir de pontos de observação;
- elaborar perguntas-problemas para observar a relação saber e conhecimento por parte dos educandos;
- avaliação individualizada;
- avaliação dialética: educador avalia o estudante e vice e versa;
- avaliar a caminhada do grupo;
- avaliação de forma processual e contínua;
- avaliar as potencialidades individuais no contexto a qual está inserida, respeitando o tempo de maturidade da criança;
- proporcionar atividades diferenciadas criando oportunidades de diferentes caminhos para a aprendizagem;
- observar os conteúdos mínimos de cada ano/etapa.

4 Matriz curricular e descritores de avaliação

Findando este ciclo formativo de organização do planejamento escolar da Educação Integral, juntamente com os professores, elaborou-se os descritores avaliativos,

compreendendo que os mesmos são detalhamentos de uma habilidade cognitiva (em termos de grau de complexidade), que está sempre associada a um conteúdo que o estudante deve dominar na etapa de ensino em análise. Esses descritores são expressos da forma mais detalhada possível, permitindo-se a mensuração por meio de aspectos que podem ser observados.

Desse modo, no intuito de organizar a aprendizagem das crianças da Educação Integral do CEM Santa Terezinha, organizou-se, em coletivo com os professores, os descritores de cada ano/série das turmas atendidas pela Educação Integral da escola, compreendendo que esses descritores não compõem uma matriz curricular, mas um detalhamento dos processos possíveis de aprendizagem das crianças.

A matriz curricular tem como pressuposto direcionar o currículo de uma instituição de ensino, levando em conta as concepções de ensino e aprendizagem da área, para tanto, deverá apresentar: objetivos, conteúdos, metodologias e processos de avaliação, bem como quais descritores de avaliação farão parte. Assim, anualmente, competirá a escola e a equipe de professores elaborarem a matriz curricular de cada ano/série.

5. Elaborando a matriz curricular de forma coletiva

No início do ano letivo, é comum o professor se sentir meio perdido em relação às reais necessidades dos alunos. Questionamentos como “O que ensinar? De que forma ensinar? O que realmente crianças e jovens precisam ter conhecimento?” são dúvidas corriqueiras do professor, bem como dos coordenadores pedagógicos, que podem ser esclarecidas com maior eficácia através da construção de uma matriz curricular, elaboração essa realizada coletivamente.

É fundamental que o professor, bem como a equipe pedagógica, excluam a ideia de que o currículo apresentado pela escola seja apenas uma lista de disciplinas e conteúdos a serem cumpridos, sendo construídos de forma aleatória sem fundamentação coerente.

Sendo assim, com o objetivo de esclarecer a importância e a forma ideal de elaborar a matriz curricular de uma escola, resultando na formação e organização de uma matriz que propiciará ao professor uma prática seletiva e proveitosa de determinada disciplina e seus respectivos conteúdos, seguem algumas orientações do que é necessário constar na elaboração da mesma:

- Inicialmente, é necessário ter como embasamento a Lei de Diretrizes e Bases da

Educação Nacional (LDB) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs);

- Apresentar fundamentação teórica;
- Apresentar histórico do ensino das disciplinas;
- Apresentar os objetivos de aprendizagem (especificando o ano e o objetivo em relação ao que ensinar);
- Apresentar os conteúdos que serão trabalhados no período para alcançar essas expectativas, justificando cada um deles;
- Apresentar orientações didáticas e referências bibliográficas, preferencialmente seguidas de sugestões de atividades e leituras complementares;
- Apresentar os processos de avaliação;
- Apresentar os descritores de avaliação.

É de suma importância que os profissionais pertencentes ao processo educativo saibam o quanto essa experiência de construção da matriz curricular de forma coletiva se torna rica, porém, depois de construída, deve ser compreendida e adaptada de acordo com a realidade de cada escola.

Essa proposta, apesar de ser um processo demorado e complexo que exige muito de todos, já está sendo colocada em prática, proporcionando uma evolução significativa a nível profissional e, conseqüentemente, gerando resultados positivos no processo de ensino e aprendizagem dos alunos.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Anderson Carlos Santos de. *Concepções de Professores da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis: Educação de Jovens e Adultos e Conhecimento (Escolar)*. Dissertação [Mestrado em Educação]. Florianópolis: UFSC/PPGE, 2014.
- BECKER, Paula Cortinhas de Carvalho. *Do Programa Mais Educação à Educação Integral: o currículo como movimento indutor*. Dissertação [Mestrado em Educação]. Florianópolis: UFSC/PPGE, 2015.
- JAEGER, Werner. *Paidéia: a formação do homem grego*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- VYGOTSKY, Lev S. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- YOUNG, Michael F. D. *Para que servem as escolas*. In: *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 28, n. 101, p. 1287-1302, set./dez. 2007. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 27 de abril de 2014.
- YOUNG, Michael F. D. *O conhecimento e Currículo - Do Socioconstrutivismo ao realismo social na Sociologia da Educação*. Portugal: Porto Editora, Porto, 2010.

ANEXOS/APÊNDICES

1. DESCRITORES DE AVALIAÇÃO ELABORADOS PELOS PROFESSORES

ANO/ BIMESTRE	1º	2º	3º	4º	5º
1º B	<ul style="list-style-type: none"> * Ler textos não-verbais em diferentes suportes; * Reconhecer as letras e diferenciá-las; * Reconhecer os algarismos numéricos; * Diferenciar as letras dos números; * Compreender textos lidos por outras pessoas; * Relacionar textos verbais e não-verbais; * Participar de interações orais em sala de aula. 	<ul style="list-style-type: none"> * Ler textos não-verbais em diferentes suportes; * Ler diferentes textos com autonomia; * Categorizar diferentes textos lidos por outros; * Reconhecer as diferentes identidades e seus respectivos grupos; * Reconhecer os diferentes ambientes e seus respectivos seres. 	<ul style="list-style-type: none"> * Ler textos não-verbais em diferentes suportes; * Antecipar sentidos e ativar conhecimentos prévios; * Estabelecer relações lógicas; * Relacionar texto verbais e não-verbais, construindo sentidos; * Desenvolver interações orais, questionando, argumentando e respeitando os turnos de fala. 	<ul style="list-style-type: none"> * Calcular o resultado de uma adição ou subtração de números naturais; * Resolver situações-problema simples de adição e subtração; * Diferenciar antecessor e sucessor; * Reconhecer dúzia e meia dúzia; * Localizar informações explícitas em um texto; * Identificar o tema e autor de um texto; * Ler e interpretar textos simples; * Escrever frases; * Fazer leitura com ritmo; entonação correta e respeitando a pontuação; * Conhecer os diferentes tipos de letra; * Utilizar letras maiúsculas e minúsculas; * Diferenciar a classificação 	<ul style="list-style-type: none"> * Identificar a relação existente entre letra e som (grafema e fonema); * Reconhecer unidades fonológicas e/ou segmentos sonoros na constituição da palavra; * Compreender os diferentes gêneros textuais, reconhecendo suas origens e estilos; * Localizar informações explícitas em um texto; * Identificar o tema de um texto; * Analisar o efeito de sentido consequente do uso de pontuação expressiva; * Realizar inferências e antecipação em relação ao conteúdo e à intencionalidade a partir de indicadores como tipo de texto e características gráficas;

				<p>de sílabas;</p> <ul style="list-style-type: none"> * Reconhecer a ordem alfabética; * Compreender a importância da higiene para a saúde física, mental, alimentar e ambiental; * Identificar e reconhecer traços da cultura indígena em nossa existência; * Reconhecer diferentes tipos de poluição e saber como preservar o meio ambiente; * Identificar os rios do município. 	<ul style="list-style-type: none"> * Conhecer os numerais e suas várias identificações; * Decompor os números naturais e representá-los por meio de escritas; * Utilizar procedimentos de cálculo escrito (técnicas convencionais e não convencionais); * Reconhecer que um mesmo problema pode ser resolvido utilizando diferentes operações; * Resolver e elaborar problemas utilizando as quatro operações; * Aplicar conhecimentos sobre elementos e propriedades das figuras geométricas; * Compreender as diferentes culturas e suas origens; * Conhecer as características da exploração do pau-brasil nas primeiras décadas do século XVI; * Compreender causas econômicas e políticas que levaram à colonização do Brasil a partir de 1530; * Identificar a organização
--	--	--	--	---	--

					<p>administrativa, o funcionamento e os resultados obtidos pelas capitâneas hereditárias e pelo governo-geral;</p> <ul style="list-style-type: none">* Apontar aspectos e funções das cidades brasileiras da época colonial;* Constatar que a Terra realiza dois movimentos simultâneos: rotação e translação;* Identificar e aplicar o sistema de coordenadas em representações gráficas e deduzir o deslocamento no espaço, tendo por referência os pontos cardeais e colaterais;* Conceituar escala cartográfica;* Medir/calcular distâncias, utilizando a escala cartográfica;* Identificar diferentes tipos de mapas;* Interpretar informações representadas nas legendas dos mapas;* Reconhecer em mapas as coordenadas geográficas;* Identificar continentes e
--	--	--	--	--	---

					<p>oceanos;</p> <ul style="list-style-type: none"> * Distinguir hábitos para manutenção e melhoria da saúde - alimentação e conservação de alimentos, repouso e lazer (esportes atividades culturais) adequados - daqueles que prejudicam o indivíduo; * Selecionar entre diferentes alimentos um conjunto que represente alimentação equilibrada para consumo em uma refeição; * Avaliar a saúde como bem-estar físico, psíquico e social do indivíduo, e não apenas como ausência de doenças; * Identificar as doenças humanas comuns causadas por micro-organismos e as maneiras de evitá-las.
2º B	<ul style="list-style-type: none"> * Ler textos não-verbais em diferentes suportes; * Reconhecer as diferentes letras; * Reconhecer algarismos numéricos; * Diferenciar letras de números; * Antecipar sentidos e 	<ul style="list-style-type: none"> * Ler textos verbais e não-verbais de diferentes gêneros; * Dominar as correspondências entre letras, ou grupos de letras, e seu valor sonoro, de modo a escrever palavras e pequenos textos; 	<ul style="list-style-type: none"> * Compreender e produzir textos considerando os diferentes saberes; * Ler em voz alta com fluência em diferentes situações; * Estabelecer relações lógicas; 	<ul style="list-style-type: none"> * Relatar oralmente e através da escrita fatos cotidianos; * Produzir textos de diferentes gêneros; * Reconhecer os números e suas classes; * Resolver situações problemas envolvendo as 	<ul style="list-style-type: none"> * Utilizar a linguagem oral para expressar-se em diferentes contextos; * Identificar as informações implícitas e explícitas no texto; * Observar, analisar e produzir diferentes gêneros textuais;

	<p>ativar conhecimentos prévios relativos aos textos a serem lidos pelo professor ou pelas crianças;</p> <p>* Reconhecer as diferentes finalidades de textos lidos pelo professor ou pelas crianças;</p> <p>* Usar diferentes tipos de grafia em situação de escrita de palavras e textos;</p> <p>* Segmentar oralmente as sílabas de palavras;</p> <p>* Comparar as palavras quanto ao tamanho.</p>	<p>* Compreender diferentes tipos, ações e eventos cotidianos;</p> <p>* Reconhecer a relação entre sociedade e natureza nas dinâmicas do seu cotidiano.</p>	<p>* Interpretar frases e expressões em textos de diferentes gêneros.</p>	<p>operações de adição e subtração;</p> <p>* Interpretar e (re)contar diferentes gêneros textuais;</p> <p>* Argumentar diante de atividades comunicativas, respeitando as opiniões alheias;</p> <p>* Compreender seqüênciação;</p> <p>* Utilizar e contabilizar cédulas do sistema monetário;</p> <p>* Localizar os diferentes espaço;</p> <p>* Desenvolver compreensões específicas sobre os diferentes ambientes;</p> <p>* Estabelecer relações entre passado, presente e futuro;</p> <p>* Reconhecer as diferentes culturas.</p> <p>* Localizar o espaço geográfico;</p> <p>* Desenvolver compreensões específicas sobre os diferentes ambientes;</p> <p>* Interpretar e reconhecer os mapas;</p> <p>* Interpretar e reconhecer locais e regiões.</p>	<p>* Inferir as quatro operações na resolução de problemas complexos;</p> <p>* Compreender o uso das diferentes formas de representação numérica;</p> <p>* Reconhecer as diferentes culturas;</p> <p>* Utilizar e contabilizar cédulas do sistema monetário;</p> <p>* Interpretar diferentes características de diversas regiões;</p> <p>* Compreender o desenvolvimento da história e sua relação com as diversas etnias;</p> <p>* Compreender as funções do corpo e suas relações de transformação do mesmo;</p> <p>* Compreender a necessidade de práticas saudáveis.</p>
--	--	---	---	--	--

<p>3º B</p>	<ul style="list-style-type: none"> * Distinguir entre desenho e escrita; * Identificar uma letra entre várias letras apresentadas isoladamente; * Identificar uma, duas ou mais letras no contexto de uma palavra; * Identificar, entre várias sequências, uma sequência de letras determinada; * Identificar, em sequências com letras números e outros símbolos, a sequência que só tem letras ou que tem letras e números; * Diferenciar letras de outros sinais gráficos, como os números, sinais de pontuação ou de outros sistemas de representação; * Distinguir, como leitor, diferentes tipos de letras; * Identificar uma palavra escrita com letras diferentes; * Identificar uma palavra escrita com letras diferentes; 	<ul style="list-style-type: none"> * Reconhecer a finalidade de textos de diferentes gêneros; * Localizar nome do autor, ilustrador, data de publicação, editora etc. em um texto; * Classificar os gêneros considerando sua forma gráfica; * Localizar informações explícitas em um texto; * Reconhecer no texto atores (quem?), fatos (o quê?), tempo (quando?), lugar (onde?), modo (como?); * Classificar, em uma determinada ordem, as informações explícitas, distribuídas ao longo do texto; * Inferir o tema ou assunto principal de um texto; * Propor título ou legenda apropriada para uma imagem, foto, figura etc.; * Localizar informações explícitas sobre um mesmo assunto em dois textos; * Estabelecer relações entre ilustração e texto verbal; 	<ul style="list-style-type: none"> * Interpretar frases e expressões em textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos com autonomia; * Saber procurar no dicionário os significados das palavras e a aceção mais adequada ao contexto de uso; * Ler em voz alta, com fluência, em diferentes situações; * Participar de interações orais em sala de aula, questionando, sugerindo, argumentando e respeitando os turnos de fala; * Valorizar os textos de tradição oral, reconhecendo-os como manifestações culturais; * Reconhecer diferentes tipos de letras em textos de diferentes gêneros e suportes textuais; * Conhecer a ordem alfabética e seus usos em diferentes gêneros; * Ler, ajustando a pauta 	<ul style="list-style-type: none"> * Produzir textos de diferentes gêneros; * Contar e recontar diferentes histórias e gêneros textuais; * Utilizar a oratória argumentativa e respeitar a opinião dos colegas; * Identificar diferentes gêneros textuais; * Fazer uso de elementos linguísticos necessários a clareza e coerência textuais; * Identificar diferentes finalidades da leitura; * Relacionar textos lidos pelo professor com conhecimentos prévios sobre o assunto ou gênero textual; * Reescrever frases no plural e singular observando as regras de concordância verbal e nominal; * Empregar adequadamente os porquês; * Compor e decompor quantidades; * Estabelecer noções de dobro, triplo, quádruplo e quántuplo; * Resolver situação- 	<ul style="list-style-type: none"> * Localizar informações explícitas em um texto; * Inferir o sentido de uma palavra ou expressão; * Inferir uma informação implícita em um texto; * Identificar o tema de um texto; * Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato; * Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto, etc.); * Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros; * Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que ele foi produzido e daquelas em que será recebido; * Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto.
--------------------	--	--	---	--	--

	<ul style="list-style-type: none"> *Distinguir diferentes formas de traçar uma mesma letra; * Identificar assunto de textos; * Inferir informações implícitas em textos; *Estabelecer relações lógico- discursivas presentes no texto; *Estabelecer relações de continuidade temática, a partir da recuperação de elementos da cadeia referencial do texto. 	<ul style="list-style-type: none"> * Inferir a resposta de uma dada adivinha; * Identificar personagens, descrições de personagens, cenários, referenciais espaciais ou temporais em uma narrativa literária; * Classificar os gêneros literários, considerando seus constituintes e sua forma clássica (poemas, cantigas, fábulas, provérbios etc.); * Inferir os versos de poema com base em indícios presentes no próprio poema (rima); * Identificar sinais de pontuação ou semelhanças na escrita de palavras presentes em um texto; * Classificar as palavras de um texto considerando uma ordem alfabética; * Formular hipóteses sobre o uso das convenções da escrita: letra maiúscula inicial em nomes próprios, segmentação de palavras e frases, pontuação, ortografia das palavras. 	<ul style="list-style-type: none"> sonora ao escrito; * Resolver problemas de multiplicação e divisão em linguagem verbal (com suporte de imagens ou materiais de manipulação), envolvendo ideias de adição de parcelas iguais e repartir uma coleção em partes iguais; * Reconhecer cédulas e moedas que circulam no Brasil e de possíveis trocas entre cédulas e moedas em função de seus valores em experiências com dinheiro em brincadeiras; * Resolver problema a partir das informações de um gráfico; * Reconhecer os problemas ambientais existentes em sua comunidade e ações básicas para proteção e preservação do ambiente; * Identificar os diferentes tipos de 	<ul style="list-style-type: none"> problema envolvendo multiplicação; * Elaborar planos e estratégias para a solução de problemas, como procedimentos de cálculo mental e aproximado, sejam por estimativa ou arredondamento; * Utilizar e compreender unidades de medida: capacidade, litro, mililitro, tempo, horas e minutos; * Elaborar e/ou interpretar tabelas e gráficos; * Distinguir espaços: próximo (vivenciado), distante (imaginado); * Dominar a linguagem cartográfica referente a mapas físicos; * Utilizar noções de proporção, distância e espacialidade; * Entender o que é desenvolvimento sustentável e a forma como é praticado; * Conhecer e analisar o desenvolvimento dos meios de transportes dos primórdios até os dias atuais. 	
--	--	--	---	---	--

			trabalhos e de trabalhadores responsáveis pelo sustento de outros grupos de convívio (locais e regionais), atualmente e no passado.		
4º B	<ul style="list-style-type: none"> * Identificar o efeito de sentido decorrente do uso de recursos gráficos, da pontuação, da seleção lexical e repetições; * Identificar marcas linguísticas que evidenciam o enunciador no discurso direto ou indireto; * Distinguir fato de opinião sobre o fato; * Escrever palavras; * Escrever frases; * Produzir textos; * Identificar efeito de sentido decorrente do uso de outras notações gráficas (negrito, itálico, fonte, tamanho da letra...); * Identificar marcas linguísticas que evidenciam o locutor de um texto; * Identificar o discurso 	<ul style="list-style-type: none"> * Identificar letras entre desenhos, números e outros símbolos gráficos; * Reconhecer as letras do alfabeto; * Identificar as direções da escrita; * Identificar o espaçamento entre palavras na segmentação da escrita; * Reconhecer as diferentes formas de grafar uma mesma letra ou palavra; * Identificar rimas; * Identificar o número de sílabas de uma palavra; * Identificar sílabas canônicas (consoante/vogal) em uma palavra; * Identificar sílabas não-canônicas (vogal, consoante/vogal/consoante, consoante/consoante / 	<ul style="list-style-type: none"> * Localizar informações explícitas em textos de diferentes gêneros, temáticas, lidos com autonomia; * Organizar o texto, dividindo-o em tópicos e parágrafos; * Identificar e fazer uso de letra maiúscula e minúscula nos textos produzidos; * Perceber que palavras diferentes variam quanto ao número, repertório e ordem de letras; * Comparar e ordenar quantidades por contagem pela formulação de hipóteses sobre a grandeza numérica, pela identificação da quantidade de 	<ul style="list-style-type: none"> * Relatar acontecimentos e experiências cotidianas, mantendo a sequência lógica dos fatos, de maneira autônoma; * Utilizar oratória argumentativa e coerente respeitando a opinião dos colegas e do professor; * Compreender variedades linguísticas; * Escrever adequadamente palavras que apresentam regularidade ortográfica; * Escrever adequadamente palavras que apresentam irregularidades ortográficas; * Produzir textos escritos considerando as características específicas de cada gênero textual; * Reconhecer a necessidade de revisar os textos produzidos, com o auxílio do professor e dos colegas; 	<ul style="list-style-type: none"> * Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa; * Estabelecer relação causa /consequência entre partes e elementos do texto; * Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios etc.; * Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados; * Identificar o efeito de sentido corrente do uso da pontuação e de outras notações; * Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto.

	<p>direto, marcado por travessões e/ou aspas.</p>	<p>vogal etc.) em uma palavra; * Ler palavras no padrão canônico (consoante/vogal); * Ler palavras nos padrões não-canônicos (vogal, consoante/vogal/consoante, consoante/consoante /vogal etc.); * Ler frases; * Localizar informação explícita em textos; * Inferir informação em texto verbal; * Interpretar textos não-verbais e textos que articulam elementos verbais e não-verbais; * Reconhecer o tema ou assunto de um texto ouvido; * Reconhecer o tema ou assunto de um texto lido; * Reconhecer o gênero discursivo; * Identificar o propósito comunicativo em diferentes gêneros; * Escrever palavras ditadas no padrão consoante-vogal;</p>	<p>algarismos e da posição ocupada por eles na escrita numérica; * Descrever, comparar e classificar verbalmente figuras planas ou espaciais por características comuns, mesmo que apresentadas em diferentes disposições; * Resolver problemas com as quatro operações; * Distinguir as práticas sociais, políticas, econômicas e culturais específicas dos seus grupos de convívio e dos demais grupos de convívio locais, regionais e nacionais, na atualidade.</p>	<p>* Fazer o uso do dicionário ou de outras fontes para resolver dúvidas ortográficas de acentuação ou uso de sinais; * Ler, com fluência, ritmo e entonação textos de diferentes gêneros; * Compreender textos lidos ou ouvidos, utilizando procedimentos e estratégias para resolver dúvidas relacionadas à decodificação ou à compreensão; * Ler e escrever números compreendendo o sistema de numeração decimal e o seu valor posicional; * Formular e resolver situações-problema que envolva adição, subtração e multiplicação; * Compreender as noções e propriedades básicas da divisão; * Relacionar os valores e conceitos básicos fracionários à linguagem matemática; * Compreender os elementos e necessidades da agromanufatura para o</p>	
--	---	--	---	---	--

		<ul style="list-style-type: none"> * Escrever palavras ditadas nas quais apareçam diferentes padrões silábicos; * Escrever palavras no padrão consoante- vogal, a partir de imagens; * Escrever palavras nas quais apareçam diferentes padrões silábicos, a partir de imagens; * Escrever frases ditadas (ordem direta); * Escrever frases a partir de imagens; * Produzir uma lista de elementos/produtos a partir de uma dada situação comunicativa; * Produzir textos a partir de uma imagem. 		<p>desenvolvimento da economia;</p> <ul style="list-style-type: none"> * Perceber a importância das missões na Região Sul, para o desenvolvimento da atividade pecuarista no país; * Reconhecer e perceber a importância da água para a vida diária; * Identificar as consequências da interferência do ser humano na água do planeta; * Compreender a importância e a necessidade do ar para vida; * Analisar o crescimento da população brasileira e sua distribuição irregular; * Conscientizar-se acerca da conservação do meio ambiente para manutenção da qualidade de vida das pessoas; * Diferenciar produtos artesanais de artificiais. 	
--	--	---	--	---	--

2. ESBOÇO DE PLANEJAMENTO ELABORADO NO COLETIVO COM OS PROFESSORES PARA 2016

PROJETO INTEGRADOR

2015 - 2016

PROJETO ANUAL DA ESCOLA					PLANEJAMENTO INDIVIDUAL DOS PROFESSORES		
PLANEJAMENTO DA ESCOLA					CONTEÚDOS	DESCRITORES	
ANO		EIXO INTEGRADOR	CONCEITOS	BIMESTRE	ÁREAS/DISCIPLINAS	ESTRATÉGIAS E METODOLOGIAS	AValiação
1º	MEIO AMBIENTE	Meio Ambiente Local	* O que é o meio ambiente? (ambiente, vida)	1º			
			* O que é o espaço? (tempo, organização, lugar)	2º			
		Meio Ambiente e Água	* O que é a interação? (eu, nós – outro)	3º			
			* Água e Globo Terrestre (localização das águas)	4º			
2º		Meio Ambiente e Resíduos	* Água e Qualidade (indispensável aos cuidados do corpo)	1º			
			* água e poluição (existência, característica, ciclo)	2º			
		Meio Ambiente e Poluição	* O que é o meio ambiente? (ambiente e vida)	3º			
			* O que são resíduos? (resíduos)	4º			
			* Qual é o destino dos resíduos? (estações de tratamento, lixo)				
			* Eu como produtor? (consumo, produto)				
			* O que é a água (origem, recursos, usos, danos à saúde, benefícios, composição)				
			* O que é o solo (tipos, danos ao solo, danos à saúde)				
			* O que é o ar? (danos à saúde, clima, composição)				

3°		Meio Ambiente e Solo	* O que é o meio ambiente? (ambiente e vida) * O que é o solo? (composição e tipos) * Quais são as funções do solo? (conservação e preservação)	1°			
				2°			
		Meio Ambiente e Água	* O que é o ciclo da água (importância da água para o planeta, preservação e cuidado) * O que é recurso natural insubstituível (fonte de (energia elétrica, rios, mares e oceanos) * Qual a relação da água com a saúde (composição da água no organismo, benefícios da água)	3°			
				4°			
4°		Meio Ambiente e Água	* O que é o meio ambiente? (ambiente, vida) * O que é a água? (composição, estados) * O que é a água no ambiente? (usos e recursos)	1°			
				2°			
		Meio Ambiente e Poluição	* Quais os tipos de poluições?(sonora, ambiental, visual) * Qual a relação entre meio ambiente, poluição e sociedade, Estado, município e bairro) * Quais os impactos da poluição no ambiente? (doenças, economia, paisagem, clima)	3°			
				4°			
5°		Meio Ambiente e Transformações	* O que é o meio ambiente? (ambiente e vida) * O que é transformação? (física, social, geográfica e econômica) * O Brasil transformou-se? (transformações naturais e humanas)	1°			
				2°			
		Meio Ambiente e Perspectiva para o futuro	* Para onde vamos? (estudos de casos políticos, sensibilização) * Quais perspectivas de atitudes para com o Meio Ambiente? (possibilidades e reflexos) * Quais perspectivas e ações para o futuro? (município e bairro)	3°			
				4°			

